



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
Εθνικόν και Καποδιστριακόν
Πανεπιστήμιον Αθηνών
— ΙΔΡΥΘΕΝ ΤΟ 1837 —

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ»

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

« Αξιοποιώντας το θέατρο στην ενταξιακή προσχολική εκπαίδευση: μια έρευνα δράσης»

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ: ΚΑΗ ΧΡΥΣΟΥΛΑ (171105)

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΒΑΣΙΛΕΙΟΣ ΤΣΑΦΟΣ

ΑΘΗΝΑ 2020

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	6
Abstract	7
Πρόλογος.....	8
Κεφάλαιο 1 : Θεωρητικό πλαίσιο.....	11
1.1 Η έννοια του θεάτρου στην εκπαίδευση.	11
1.2 Τεχνικές και ασκήσεις που χρησιμοποιήθηκαν.	15
1.2.1 Το Δράμα στην εκπαίδευση.	15
1.2.2 Το Θεατρικό παιχνίδι.....	16
1.2.3 Η Σωματική έκφραση.	17
1.2.4 Ο Αυτοσχεδιασμός.	18
1.3 Αναφορά στα αναλυτικά προγράμματα νηπιαγωγείου και υποχρεωτικής εκπαίδευσης γενικών σχολείων.....	19
1.4 Οφέλη του θεάτρου.	21
1.5 Η ομάδα και τα οφέλη εργασίας σε ομάδες.....	29
1.5.1 Τι ορίζουμε ως ομάδα και ποιά τα χαρακτηριστικά της.....	29
1.5.2 Η σύνθεση της ομάδας.....	30
Α) Το μέγεθος της ομάδας.	30
Β) Η σύνθεση της ομάδας.	32
1.5.3 Τα οφέλη της εργασίας σε ομάδες.	33
1.5.3.1 Ακαδημαϊκές επιδόσεις.....	33
1.5.3.2 Κριτική σκέψη.....	34
1.5.3.3 Συναισθηματική ανάπτυξη και ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης.....	36
1.6 Θεωρητική πλαισίωση της ένταξης και της ενταξιακής εκπαίδευσης.....	37
1.6.1 Προσδιορίζοντας την έννοια της ένταξης μέσα από την έννοια του αποκλεισμού.	37
1.6.2 Σχετικά με την ενταξιακή εκπαίδευση.	40
1.6.3 Προσδιορισμός της έννοιας της ένταξης.	42
1.7 Αναπηρία και Εκπαίδευση.	45
1.7.1 Το ιατρικό και το ατομικό μοντέλο της αναπηρίας.	45
1.7.2 Το κοινωνικό μοντέλο.	48
1.8 Απόψεις και αντιλήψεις μη ανάπηρων νηπίων για την αναπηρία.....	54
Κεφάλαιο 2 ^ο : Σκοπός και μεθοδολογία.	58
2.1 Σκοπός της έρευνας.....	58

2.2 Ερευνητικά ερωτήματα.....	58
2.3 Θεωρητική Μεθοδολογική Προσέγγιση	59
2.3.1 Η ποιοτική μέθοδος.....	59
2.3.2 Σύνομη αναφορά στην εξέλιξη της έρευνας δράσης	61
2.4 Η έρευνα –δράση: Η ερευνητική μέθοδος.....	63
2.4.1 Η έρευνα δράση: Λόγοι επιλογής της ερευνητικής μεθόδου	66
2.5 Μεθοδολογικός σχεδιασμός της έρευνας	67
2.6 Μέθοδος συλλογής δεδομένων.....	68
2.6.1 Μέσα συλλογής δεδομένων.....	69
2.6.1.1 Συμμετοχική παρατήρηση και ημερολόγιο της εκπαιδευτικού	70
2.6.1.2 Το ημερολόγιο της εκπαιδευτικού.....	70
2.6.1.3 Η αναφορά κριτικού φίλου.....	72
2.6.1.4 Μαγνητοφώνηση και ηχογράφηση, φωτογραφίες	72
2.7 Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων	73
2.8 Το δείγμα της έρευνας.....	76
2.9 Η έρευνα δράσης σε ένα Νηπιαγωγείο στην Περιφέρεια Κεντρικού Τομέα Αθηνών	77
2.9.1 Εκτίμηση της κατάστασης	77
2.9.2 Περιγραφική αξιολόγηση των παιδιών του τμήματος της έρευνας δράσης.....	80
Κεφάλαιο 3 ^ο Ερευνητικό μέρος.....	82
Εκτίμηση της κατάστασης: Ανάγνωση παραμυθιού σχετικά με την αναπηρία.....	82
A΄ Κύκλος παρεμβάσεων.....	85
ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΩΝ.....	86
A΄ Κύκλος παρεμβάσεων: 1 ^η παρέμβαση 4/3/2019.....	87
A΄ Κύκλος παρεμβάσεων : 2 ^η παρέμβαση 7/3/2019.....	87
A΄ Κύκλος παρεμβάσεων: 3 ^η παρέμβαση 12/3/2019.....	88
A΄ Κύκλος παρεμβάσεων: 4 ^η παρέμβαση 14/3/2019.....	88
A΄ Κύκλος παρεμβάσεων : 5 ^η παρέμβαση 19/3/2019.....	89
A΄ Κύκλος παρεμβάσεων: 6 ^η παρέμβαση 21/3/2019.....	90
Στοχασμός- Αξιολόγηση.....	90
Αναστοχασμός.....	99
B΄ Κύκλος παρεμβάσεων.....	101
ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΩΝ.....	101
B΄ Κύκλος παρεμβάσεων 1 ^η παρέμβαση 28/3/2019.....	102
B΄ Κύκλος παρεμβάσεων 2 ^η παρέμβαση 3/4/2019.....	102

Β' κύκλος παρεμβάσεων 3 ^η παρέμβαση 5/4/2019.....	103
Β' κύκλος παρεμβάσεων 4 ^η παρέμβαση 9/4/2019.....	103
Β' κύκλος παρεμβάσεων 5 ^η παρέμβαση 11/04/2019.....	104
Στοχασμός-αξιολόγηση.....	104
Αναστοχασμός.....	112
Γ' Κύκλος Παρεμβάσεων.....	114
ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΩΝ	114
Γ' Κύκλος παρεμβάσεων 1 ^η Παρέμβαση 17/5/2018.....	115
Γ' Κύκλος παρεμβάσεων 2 ^η παρέμβαση 21/5/2019.....	116
Γ' Κύκλος παρεμβάσεων 3 ^η παρέμβαση 23/5/19.....	116
Γ' Κύκλος παρεμβάσεων 4 ^η παρέμβαση 30/5/2019.....	116
Γ' Κύκλος παρεμβάσεων 5 ^η παρέμβαση 11/06/2019.....	117
Γ' Κύκλος παρεμβάσεων 6 ^η παρέμβαση 13/06/2019.....	117
Στοχασμός-αξιολόγηση.....	117
Αναστοχασμός.....	126
Κεφάλαιο 4ο Ανάλυση ευρημάτων.....	127
4.1 Η συμβολή του θεάτρου στην εκπαίδευση στην ανάπτυξη ενός ενταξιακού προσανατολισμού: βρίσκοντας όλοι την φωνή τους.....	127
4.2 Η συμβολή του θεάτρου στην εκπαίδευση στην νοηματοδότηση της αναπηρίας: Βαδίζοντας προς το κοινωνικό μοντέλο.....	132
4.3 Πρακτικές του θεάτρου που συμβάλλουν στην νοηματοδότηση της αναπηρίας..	138
4.4 Ξαναβλέποντας την αναπηρία μέσα από την ένταξη με τη διερεύνηση των πρακτικών του θεάτρου μέσω της έρευνας δράσης.....	141
Κεφάλαιο 5.....	145
5.1 Συμπεράσματα	145
5.2 Περιορισμοί της έρευνας	150
5.3 Μελλοντικές ερευνητικές προτάσεις.....	150
Βιβλιογραφία.....	151
Παράρτημα 1 ^ο	163
Παράρτημα 2 ^ο	183
Παράρτημα 3 ^ο	192
Παράρτημα 4 ^ο	203
Παράρτημα 5 ^ο	217

Περίληψη

Στην παρούσα έρευνα διερευνάται η συμβολή του θεάτρου στην εκπαίδευση στην προσέγγιση της αναπηρίας σε μία ενταξιακή προοπτική. Εντοπίζονται και αναλύονται τα οφέλη του θεάτρου στην εκπαίδευση, οι παράγοντες που ευνοούν την ανάπτυξη ενταξιακού προσανατολισμού και μιας νέας νοηματοδότησης της αναπηρίας μέσω των πρακτικών του θεάτρου στην εκπαίδευση. Τέλος, διερευνάται η συμβολή της έρευνας δράσης στην νοηματοδότηση της αναπηρίας από τον εκπαιδευτικό.

Η έρευνα στηρίζεται στις αρχές της ισότιμης συμμετοχής της εκπαίδευσης για όλους καθώς και στην συμβολή του θεάτρου στην ανάπτυξη ενός ενταξιακού προσανατολισμού. Πρόκειται για μια έρευνα- δράσης με ερευνητικά εργαλεία, την συμμετοχική παρατήρηση, το ημερολόγιο της εκπαιδευτικού, την αναφορά της κριτικής φίλης, το υλικό που προέκυψε από τα παιδιά κατά την διάρκεια των δράσεων, την μαγνητοφώνηση και την μαγνητοσκόπηση. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσε η τάξη νηπίων ενός ιδιωτικού νηπιαγωγείου στην Αττική. Η μέθοδος ανάλυσης των ευρημάτων ήταν ένας συνδυασμός της ανάλυσης περιεχομένου, της θεματικής ανάλυσης και της ανάλυσης λόγου. Κατά την διάρκεια της ανάλυσης, τα δεδομένα που συλλέχθηκαν κωδικοποιήθηκαν με στόχο να ξεκαθαριστούν σε κατηγορίες που προέρχονται από την βιβλιογραφία. Επίσης, μέσω της θεματικής ανάλυσης δεδομένων βρέθηκαν συσχετίσεις στα δεδομένα και τέλος έγινε αναζήτηση προτύπων/μοτίβων λόγου σχετικά με τις έννοιες της ένταξης και της αναπηρίας.

Τα ευρήματα δείχνουν ότι η χρήση του θεάτρου στην εκπαίδευση συντελεί στην ανάπτυξη ενός ενταξιακού προσανατολισμού και στην ανανοηματοδότηση της αναπηρίας. Σε αυτό συντελούν ο βιωματικός, ενταξιακός και συμμετοχικός χαρακτήρας του θεάτρου στην εκπαίδευση ο οποίος συνεισφέρει στην εξομάλυνση των διαφορών και στην δημιουργία ενσυναίσθησης μεταξύ των παιδιών. Επιπλέον διαφαίνεται ότι η έρευνα δράσης βοηθά τον εκπαιδευτικό να νοηματοδοτήσει την αναπηρία μέσα από τον ενταξιακό προσανατολισμό ο οποίος επιτυγχάνεται μέσω των πρακτικών του θεάτρου.

Λέξεις –κλειδιά: αναπηρία, ενταξιακός προσανατολισμός, θέατρο στην εκπαίδευση, συνεργασία, έρευνα –δράση.

Abstract

The present study investigates the contribution of theatre in education, approaching of disability in an inclusive perspective. The benefits of theatre in education are identified and analyzed, along with the factors favoring the development of an inclusive orientation and a new understanding of disability through theatre practices in education. Finally is explored the contribution of action research to teachers understanding of disability.

This research is based on the principles of equal participation in education for all and on the contribution of the theatre to the development of an inclusive approach. It is an action research with research tools, participatory observation, educator- researcher diary, critical friend review, children's produced material from the activities, audio and video recording. The sample of the research was the children of a private Kindergarten in Attica. The method used for analyzing all findings, was a combination of content analysis, subject analysis, and speech analysis. During the analysis, the data collected were coded with the aim of clarifying them in categories derived from the bibliography. From the thematic analysis of the data also found correlations in them and finally discourse templates/patterns were searched for the concepts of inclusion and disability.

Research findings show that the use of theatre in education, contributes to the development of an inclusive approach towards establishing a new meaning of disability. To this end contributes the real-life experienced, inclusive and participatory character of the theater in education, which conduces to the normalization of differences and the creation of empathy among children. In addition, action research helps the teacher to conceptualize disability, through the inclusive approach that is achieved through theatre practices.

Key-terms: disability, inclusive approach, theatre in education, cooperation, action research.

Πρόλογος

Το θέμα της παρούσας έρευνας επιλέχθηκε από την ερευνήτρια ορμώμενη από το προσωπικό της ενδιαφέρον για το θέατρο στην εκπαίδευση λόγω των πρότερων σχετικών σπουδών της και της ενασχόλησης της με το αντικείμενο. Θέλησε να διερευνήσει το κατά πόσο το θέατρο στην εκπαίδευση μπορεί να βοηθήσει στην ένταξη των παιδιών αλλά και στην νοηματοδότηση της αναπηρίας σε μια τάξη νηπίων. Η πρόσφατη εμπειρία της ως νηπιαγωγού την ώθησε στο να σκεφτεί να συνδυάσει τις θεατρικές της σπουδές με την παιδαγωγική κατάρτιση της προς όφελος των παιδιών του τμήματός της. Η ένταξη των παιδιών, η συμμετοχή τους και η έκφραση τους στο πλαίσιο του σχολείου την ώθησε να ασχοληθεί με το θέμα της παρούσας έρευνας.

Πολλές έρευνες έχουν ασχοληθεί με την ένταξη των παιδιών με αναπηρία, παιδιών προσφύγων ή παιδιών που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικά στρώματα μέσω της χρήσης του θεάτρου στην εκπαίδευση και των πρακτικών του. Επίσης, αρκετές έρευνες αναδεικνύουν τα οφέλη της χρήσης του θεάτρου στην εκπαίδευση στην αλλαγή των αντιλήψεων των παιδιών ως προς την αναπηρία.

Επιθυμώντας να αλλάξει τα δεδομένα στο σχολείο το οποίο εργαζόταν αποφάσισε να ασχοληθεί με την παρούσα έρευνα και να διαπιστώσει τις αλλαγές που συντελούνται μέσω του θεάτρου στην εκπαίδευση.

Η παρούσα έρευνα δομείται στα ακόλουθα κεφάλαια: Το θεωρητικό πλαίσιο, τη μεθοδολογία, το ερευνητικό μέρος, την ανάλυση των ευρημάτων, τα συμπεράσματα, τη βιβλιογραφία και το παράρτημα. Στο θεωρητικό πλαίσιο παρουσιάζονται και αναλύονται οι ορισμοί που χρησιμοποιούνται σχετικά με το θέατρο, οι τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν και τα οφέλη της χρήσης του θεάτρου στην εκπαίδευση. Επίσης προσεγγίζεται η έννοια της ένταξης και της ενταξιακής εκπαίδευσης, ενώ επιχειρείται η οπτική της αναπηρίας μέσω του κοινωνικού μοντέλου. Επιπλέον δίνεται έμφαση στα οφέλη της συνεργασίας μεταξύ των παιδιών ενώ τέλος προσεγγίζονται οι απόψεις νηπίων χωρίς αναπηρία ως προς την αναπηρία.

Στο κεφάλαιο της μεθοδολογίας, παρουσιάζεται ο σκοπός της έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα, η θεωρητική μεθοδολογική προσέγγιση, οι λόγοι επιλογής της

ερευνητικής μεθόδου, ο μεθοδολογικός σχεδιασμός, τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν, η μέθοδος ανάλυσης και το δείγμα.

Στο ερευνητικό μέρος περιγράφεται η κυρίως έρευνα και τα ευρήματα της έρευνας στην διάρκεια των κύκλων των παρεμβάσεων. Περιγράφονται οι τρεις κύκλοι των παρεμβάσεων, οι στόχοι, τα κριτήρια αξιολόγησης, οι λόγοι επιλογής της κάθε μεθόδου καθώς και τα αποτελέσματα από τις δράσεις.

Στο κεφάλαιο της ανάλυσης, αναλύονται τα ευρήματα της έρευνας και συνδέονται με την αντίστοιχη θεωρία χωρίζοντας το τμήμα αυτό της εργασίας σε τέσσερις άξονες: στη συμβολή του θεάτρου στην ανάπτυξη ενός ενταξιακού προσανατολισμού, στη συμβολή του θεάτρου στην νοηματοδότηση της αναπηρίας, στις πρακτικές του θεάτρου στην εκπαίδευση που συμβάλλουν στην νοηματοδότηση της αναπηρίας και στην νοηματοδότηση της αναπηρίας μέσα από την ένταξη με τη διερεύνηση των παρακτικών του θεάτρου μέσω της έρευνας δράσης.

Στο κεφάλαιο των συμπερασμάτων παρουσιάζονται τα βασικά συμπεράσματα της έρευνας, οι περιορισμοί που προέκυψαν καθώς και μελλοντικές ερευνητικές προτάσεις του θέματος. Τέλος, παρέχεται η βιβλιογραφία και το παράρτημα που περιλαμβάνει την περιγραφική αξιολόγηση και τα δεδομένα από το ημερολόγιο της εκπαιδευτικού και της αναφοράς της κριτικής φίλης.

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω τον σύζυγο μου Νίκο και τα παιδιά μου Ζωή και Μαρία, για την απεριόριστη υπομονή τους σε αυτό το μακρύ ταξίδι. Χωρίς εκείνους δεν θα είχα το κίνητρο να ξεκινήσω και την αντοχή να συνεχίσω.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους γονείς μου και τους γονείς του συζύγου μου οι οποίοι μου συμπαραστέκονται σε κάθε νέο ξεκίνημα.

Ευχαριστώ την φίλη μου Σοφία, η οποία είναι κοντά μου από όταν είμασταν παιδιά και πάντα είναι εκεί να απαντήσει ειλικρινά σε ότι την ρωτήσω, να με ενθαρρύνει και να μου δίνει δύναμη.

Ευχαριστώ την φίλη μου Αθηνά που ήταν πάντα πρόθυμη να ακούσει τις ανησυχίες μου και να με συμβουλεύσει.

Ευχαριστώ επίσης την Άσπα, η οποία παρακολούθησε και συμμετείχε στην παρούσα έρευνα από την οπτική της κριτικής φίλης. Η ηρεμία της και η ικανότητα της να με συμβουλεύει υπήρξαν σημαντικοί παράγοντες στην ολοκλήρωση της έρευνας.

Ευχαριστώ την κ. Ντεροπούλου η οποία με έμαθε να σκέφτομαι ενταξιακά και αποτέλεσε πρότυπο για τις ολοκληρωμένες γνώσεις της.

Τέλος, ευχαριστώ τον επιβλέποντα μου κ. Τσάφο, γιατί αποτέλεσε πηγή έμπνευσης και με έκανε να σκέφτομαι βαθύτερα τις ενέργειες και τις επιλογές μου ως εκπαιδευτικός. Μαζί του είχα την άνεση να είμαι ο εαυτός μου και να μπορώ να του καταθέτω κάθε προβληματισμό μου. Τον ευχαριστώ γιατί ήταν πάντα πρόθυμος και διαθέσιμος να με ακούσει και να με βοηθήσει καθώς η συνεργασία μαζί του ήταν υποδειγματική.

Κεφάλαιο 1 : Θεωρητικό πλαίσιο

1.1 Η έννοια του θεάτρου στην εκπαίδευση.

Στις μέρες μας ολοένα και πιο πολύ, συζητείται το πώς οι τέχνες όπως το θέατρο, ο χορός, η μουσική μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην εκπαίδευση. Τα τελευταία χρόνια το «θέατρο» ως μορφή δημιουργίας, ως μέθοδος διδασκαλίας και καλλιτεχνικής καλλιέργειας κερδίζει σημαντικό χώρο και στον ελλαδικό χώρο. Δεν είναι λίγοι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι καταφεύγουν σε αυτό το πεδίο, είτε για να συνθέσουν μια παράσταση, είτε για να διδάξουν ένα γνωστικό αντικείμενο, είτε για να εντάξουν άτομα που ανήκουν σε «ευαίσθητες» κοινωνικές ομάδες, είτε για να προωθήσουν την συνοχή της ομάδας στην οποία απευθύνονται.

Ευτυχώς, στις μέρες μας όταν αναφερόμαστε στο θέατρο στον χώρο της εκπαίδευσης, δεν συνδέουμε τον όρο πια με τον σχεδιασμό και την εκτέλεση παραστάσεων από τα παιδιά, αλλά συνήθως αναφερόμαστε στην χρήση του με στόχο είτε την ποιότητα μάθησης είτε την κοινωνικό-συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών (Beauchamp, 1998). Παρ' όλα αυτά χρησιμοποιούνται πάρα πολλοί όροι οι οποίοι εμπεριέχουν τον όρο «Θέατρο», οι οποίοι προσδιορίζουν τεχνικές που παραπέμπουν στην έννοια του θεάτρου, οι οποίοι καλό θα ήταν να αναφερθούν, επιγραμματικά, καθώς και να γίνουμε πιο συγκεκριμένοι στις τεχνικές του θεάτρου τις οποίες χρησιμοποιήσαμε εμείς στην παρούσα έρευνα.

Ξεκινώντας θα ήταν χρήσιμο να προσδιορίσουμε την έννοια του θεάτρου όπως αυτό χρησιμοποιείται στην εκπαίδευση. Αρχικά, σύμφωνα με τον Θεόδωρο Γραμματά, όπως αναφέρει ο ίδιος στο βιβλίο της Beauchamp (1998), μερικοί από τους όρους με τους οποίους εισάγεται το θέατρο στην εκπαίδευση είναι το σχολικό θέατρο, το θεατρικό παιχνίδι και η δραματοποίηση, η εμπύχωση και το εκπαιδευτικό δράμα (Γραμματάς, 1998), το Συμμετοχικό Δράμα, η Θεατρική Αγωγή ή Παιδεία, το Δημιουργικό Δράμα (Creative Drama), το θεατρικό ή δραματικό παιχνίδι, η δραματοποίηση, ο αυτοσχεδιασμός, τα θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα κ.α.

Σύμφωνα με τον Γραμματά (1999) με τον όρο *Σχολικό Θέατρο* εννοούμε «*την καλλιτεχνική και παιδαγωγική δημιουργία η οποία αναπτύσσεται και εκδηλώνεται μέσα στο χώρο της εκπαιδευτικής κοινότητας, με αποστολή την ολοκλήρωση των παιδευτικών της στόχων*».

Προχωρώντας στην αποσαφήνιση των παραπάνω όρων, θα αναφερθούμε στο *Θέατρο στην Εκπαίδευση/ΘσΕ* (Theater in Education/ TiE) στο οποίο συνήθως αποδίδεται το περιεχόμενο του όρου Θεατροπαιδαγωγικό Πρόγραμμα. Το τελευταίο αποτελεί μια μικτή μέθοδο του θεάτρου και της εκπαίδευσης που λειτουργεί ως μέσο μάθησης αλλά και ως τέχνη. Σύμφωνα με τη Σέξτου (2005), που έχει ασχοληθεί κατεξοχήν με τέτοια προγράμματα, πρόκειται για «ένα είδος θεάτρου που βασίζεται στις δυνάμεις της καλλιτεχνικής φόρμας και συμβουλεύεται την παιδαγωγική στην προσπάθειά του να προσφέρει σε ένα ειδικό κοινό (μαθητές) και σε ειδικές συνθήκες (σχολεία, εκπαιδευτικό σύστημα) ευκαιρίες για μάθηση με αποτελεσματικούς τρόπους. Είναι ένα είδος 'εναλλακτικού θεάτρου' για παιδιά και νέους με έμφαση στα κοινωνικά θέματα της τοπικής κοινωνίας και προσφέρει βιωματική, κοινωνική, αντικειμενική, κριτική και δημιουργική μάθηση» (σ. 22).

Τα θέατρο- παιδαγωγικά προγράμματα σύμφωνα με την Σέξτου (2005) συνήθως περιλαμβάνουν:

- Μια παράσταση η οποία θα ευαισθητοποιήσει τους μαθητές και θα αποτελέσει το σημείο αφετηρίας για διεύρυνση της δράσης ή την παρουσίαση ενός θέματος με θεατρικές τεχνικές.
- Στη συνέχεια εργαστήρια στα οποία χρησιμοποιούνται τεχνικές όπως το θεατρικό παιχνίδι, η δραματοποίηση, με στόχο την βιωμένη μάθηση των συμμετεχόντων.
- Τέλος συζήτηση και προτάσεις επίλυσης από τους συμμετέχοντες σχετικά με το συζητούμενο θέμα.

Εκτός από τον παραπάνω ορισμό όμως χρησιμοποιείται και ο όρος Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση ο οποίος σύμφωνα με την Heathcote όπως αναφέρεται στο βιβλίο της Κοντογιάννη (2000) : «είναι η επιλεκτική έκφραση της ανθρώπινης αλληλεπίδρασης κατά την οποία κώδικες και σχήματα συμπεριφοράς μπορούν να εξεταστούν διότι ο χώρος μπορεί να επιλεγεί για επαναθεώρηση» ενώ συνεχίζοντας καταλήγει στο ότι η τέχνη αυτή: «έχει αναπτύξει διάφορους τρόπους με τους οποίους επαναθεωρεί, επανεξετάζει τα διλλήματα και τα προβλήματα των ανθρώπων. Μια στιγμή στο χρόνο μπορεί να απομονωθεί, να ξαναδοκιμαστεί, να δοθεί με πολλές λύσεις αφού οι συμβάσεις είναι αποδεκτές» (σελ. 62). Για να προσδιορίσουμε καλύτερα τον παραπάνω ορισμό η Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση εμφανίζεται με διάφορες

τεχνικές τις οποίες χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός προκειμένου να επιτύχει την διερεύνηση και την επίλυση των προβλημάτων ή των προβληματισμών που προκύπτουν στο πλαίσιο του σχολείου.

Το Δράμα στην εκπαίδευση χρησιμοποιεί τεχνικές του θεάτρου ως παιδαγωγική μέθοδο με στόχο να επιτύχει την μάθηση τόσο σε γνωστικό επίπεδο όσο και σε κοινωνικό, συναισθηματικό και σωματικό επίπεδο. Εκεί που εστιάζει το εκπαιδευτικό δράμα είναι στην διαδικασία και όχι στο θεατρικό αποτέλεσμα, εκτός και αν η ομάδα αποφασίσει κάτι τέτοιο, ενώ οι μαθητές δοκιμάζοντας ρόλους προσπαθούν να κατανοήσουν τον κόσμο, να διερευνήσουν θέματα και νοήματα και να κατανοήσουν την ανθρώπινη συμπεριφορά (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007· Σέξτου, 2005).

Το Δράμα χρησιμοποιεί τα βασικά στοιχεία του θεάτρου, αλλά παρουσιάζει ορισμένες ιδιαιτερότητες που το διαφοροποιούν. Το Δράμα στηρίζεται σε μεγάλο βαθμό στον αυτοσχεδιασμό, ενώ παράλληλα απουσιάζει το κοινό το οποίο είναι παρόν σε κάθε θεατρικό δρώμενο. Όταν οι συμμετέχοντες δεσμεύονται με πιο αυτοσχεδιαστικές τεχνικές όπως το δράμα στην εκπαίδευση, ο βαθμός ενασχόλησης καθώς και τα συναισθήματα που βιώνουν είναι πιο δυνατά από όταν οι συμμετέχοντες απλώς παίζουν μπροστά σε μια σκηνή (Zafeiriadou, 2009). Οι συμμετέχοντες έχουν διττή ταυτότητα, αυτή των ηθοποιών και εκείνη των θεατών αφού συμμετέχουν ως δρώντα πρόσωπα αλλά και παρακολουθούν αυτό που εξελίσσεται. Μπορεί να αντλήσει θέματα τόσο από φανταστικές καταστάσεις γεγονότα, αλλά και να αντλήσει στοιχεία από μια γνωστή ιστορία ή ένα παραμύθι. Κλείνοντας μπορούμε να πούμε πως στο Δράμα ο δάσκαλος επιχειρεί να συνδέσει της εμπειρίες του παιδιού με τις τεχνικές της θεατρικής τέχνης προκειμένου ο μαθητής να μάθει βιωματικά. Μερικές από τις τεχνικές τις οποίες χρησιμοποιεί το δράμα στην εκπαίδευση είναι το θεατρικό παιχνίδι, οι αυτοσχεδιασμοί, η παντομίμα, τα παιχνίδια έκφρασης κ.τ.λ. (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007).

Συνδυάζοντας και συνθέτοντας τους παραπάνω όρους ο Λενακάκης (2008) εισάγει έναν άλλο όρο για το θέατρο στην εκπαίδευση, τον όρο Θεατροπαιδαγωγική θεωρώντας πως ίσως αποδίδει με μεγαλύτερη σαφήνεια τον τομέα που εξετάζουμε. Ως Θεατροπαιδαγωγική λοιπόν ορίζεται *«η καλλιτεχνική επιστήμη που συνδυάζει το παιχνίδι και το θέατρο ως πρακτική τέχνη και την Παιδαγωγική ως επιστήμη. Κατεξοχήν πεδίο εφαρμογής της είναι η εκπαίδευση σε όλες τις βαθμίδες και τύπους.*

Στη νέα αυτή διαλεκτική σύνθεση οι δύο κεντρικοί όροι, Θέατρο και Παιδαγωγική, χωρίς να χάνουν την αυτοτέλειά τους εμπλουτίζονται με νέα πεδία αναζήτησης. Η νέα έννοια εμπεριέχει μεν στοιχεία της μιας και της άλλης, χωρίς όμως να εξαντλείται σ' αυτά. Αποτελεί όχι το άθροισμά τους, αλλά ένα δυναμικό σύνολο που υπερβαίνει και τις δύο παραμέτρους» (σ. 460).

Σύμφωνα με τον παραπάνω ορισμό το θέατρο δεν εγκλωβίζεται στην στενή έννοια της παράστασης και την αισθητική αξία της δραματικής έκφρασης στον θεατή, δεν περιορίζεται στην αρτιότητα και την «επιτυχία» του δρώμενου και της αναπαράστασης, καθιστώντας το θέατρο μια διαδικασία αποκομμένη από τα παιδιά (Beachump, 1998). Πολύ σημαντικότερη είναι η εστίαση στο άτομο που συμμετέχει στην διαδικασία, στις διεργασίες που συντελούνται σε αυτό, στις σχέσεις μεταξύ των άλλων προσώπων που συμμετέχουν, στην δημιουργία σχέσεων και δυναμικών (Λενακάκης, 2008).

Είναι εμφανές πως όλα τα παραπάνω εμφανίζουν κοινά χαρακτηριστικά με αποτέλεσμα το περιεχόμενό τους συχνά να συγχέεται. Η έννοια του θεάτρου πρόκειται λοιπόν για μία εξαιρετικά ευρεία έννοια «που άλλοτε αντιμετωπίζεται ως εργαλείο, άλλοτε ως τέχνη κι άλλοτε και τα δυο μαζί», με αποτέλεσμα να μην καθίσταται εύκολος ο ορισμός της (Κατσαρίδου, 2011, σ. 45).

Στην παρούσα εργασία θα ασχοληθούμε με το Δράμα στην εκπαίδευση, με την σωματική έκφραση, με τον αυτοσχεδιασμό, με το παιχνίδι ρόλων καθώς και με παιχνίδια- ασκήσεις που αφορούν την ενεργοποίηση του σώματος και την προώθηση της συνεργασίας μεταξύ των παιδιών, τα οποία και θα περιγράψουμε συνοπτικά παρακάτω.

1.2 Τεχνικές και ασκήσεις που χρησιμοποιήθηκαν.

1.2.1 Το Δράμα στην εκπαίδευση.

Ξεκινώντας θα αναφερθούμε αρχικά στο Δράμα στην εκπαίδευση ή απλώς Δράμα όπως αναφέρουν στο βιβλίο τους και οι Αυδή και Χατζηγεωργίου (2007), για το οποίο κάναμε αναφορά και παραπάνω, στα πλαίσια του οποίου χρησιμοποιούνται πλήθος τεχνικών τις οποίες θα αναφέρουμε στη συνέχεια.

Το Δράμα στην εκπαίδευση, μπορεί να διδαχθεί είτε σαν ανεξάρτητο μάθημα, είτε να χρησιμοποιηθεί ως μέσο για την διδασκαλία άλλων μαθημάτων. Ο σκελετός του δράματος αποτελείται από τα παρακάτω στοιχεία σύμφωνα με τον John O'Toole όπως αναφέρεται στις Αυδή και Χατζηγεωργίου (2007): τον ρόλο, την δραματική ένταση, την εστίαση, τον χώρο, τον χρόνο, τον λόγο, την κίνηση, τα νοήματα, τα σύμβολα και την ατμόσφαιρα.

Προχωρώντας σε πρακτικά ζητήματα, αρχικά επιλέγεται ένα θέμα είτε από τα ενδιαφέροντα των παιδιών, είτε μέσα από τις ανάγκες της τάξης όπως το διαπιστώνει ο εκπαιδευτικός της τάξης, το θέμα προς διερεύνηση. Στη συνέχεια θέτουμε τους στόχους που σχετίζονται με το θέμα που επιλέξαμε και εστιάζουμε σε μια συγκεκριμένη πλευρά του θέματος, π.χ. το θέμα της αναπηρίας και στην συνέχεια επιλέγουμε το ερέθισμα με το οποίο θα φτιάξουμε την ιστορία πάνω στην οποία θα βασίσουμε το δράμα. Προχωρώντας με την βοήθεια των ατόμων που συμμετέχουν στο δράμα θα συντεθεί η ιστορία που θα προκύψει μέσα από την θεατρική διαδικασία.

Στην παραπάνω διαδικασία οι μαθητές καλούνται να πάρουν έναν ομαδικό ρόλο ώστε να μπορέσουν να αντιληφθούν τι σημαίνει να έχεις υιοθετήσει ένα συγκεκριμένο ρόλο και ποιες αξίες έχει ο συγκεκριμένος ρόλος. Καλό θα ήταν στο σημείο αυτό να αναφέρουμε ότι παρόλο που ο ρόλος είναι ομαδικός το κάθε παιδί μπορεί να εκφράζεται με τα δικά του χαρακτηριστικά (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007).

Οι συμμετέχοντες διερευνούν ποικίλα κοινωνικά θέματα μέσω της δραματικής μορφής αλλά ταυτόχρονα μαθαίνουν και την χρήση της δραματικής μορφής. Αναπτύσσουν την ικανότητα να χειρίζονται την δραματική μορφή, να επικοινωνούν το νόημα αυτού που παίζουν και να διαβάζουν τον θεατρικό κώδικα (Αυδή-Χατζηγεωργίου, 2007). Τα θεατρικά παιχνίδια λειτουργούν σε δύο επίπεδα, σε

κυριολεκτικά και μεταφορικά επίπεδα. Βοηθούν τα άτομα που συμμετέχουν να αναπτύξουν μια σωματική επαγρύπνηση μέσα όμως σε μια ομάδα (Souto-Manning, 2011).

1.2.2 Το Θεατρικό παιχνίδι.

Όταν αναφερόμαστε στο θεατρικό παιχνίδι, πολλές φορές συγχέουμε τον όρο με την Δραματοποίηση, λόγω της ασάφειας που υπάρχει γύρω από τον όρο. Ο Κουρετζής, ο οποίος είναι ο πρώτος που εισήγαγε και δημιούργησε μια δομημένη μέθοδο στην Ελλάδα, υποστηρίζει ότι το θεατρικό παιχνίδι είναι μια προπαρασκευή του παιδιού για μια δημιουργική περίοδο. Σύμφωνα με τον ίδιο το παιδί μέσω του θεατρικού παιχνιδιού, ανακαλύπτει και μαθαίνει μέσα από τον ρόλο που διαλέγει το ίδιο, χωρίς να του έχει διδάξει κάποιος ενήλικας πώς να το κάνει (Κουρετζής, 1991).

Στο θεατρικό παιχνίδι το παιδί έχει την δυνατότητα να μεταμορφώσει πρόσωπα, αντικείμενα και καταστάσεις και να συμπεριφερθεί όπως εκείνο επιθυμεί χωρίς να φοβάται ότι θα επικριθεί, αφού στόχος του θεατρικού παιχνιδιού δεν είναι η δημιουργία μιας παράστασης, ούτε η υποκριτική αρτιότητα του παιδιού.

Το θεατρικό παιχνίδι αποτελεί μια παιδαγωγική πρακτική μέσω της οποίας το παιδί, ασκεί και αναπτύσσει την δημιουργικότητα του, προωθεί την συνεργασία μεταξύ των παιδιών, ενώ παράλληλα το παιδί αρχίζει να γνωρίζεται με την τέχνη του θεάτρου .

Το θεατρικό παιχνίδι ως προς την δομή του ακολουθεί τέσσερα στάδια:

- Απελευθέρωση: σε αυτό το στάδιο κύριος στόχος είναι η ευαισθητοποίηση και η συγκρότηση της ομάδας. Χρησιμοποιούνται διάφορα παιχνίδια-ασκήσεις για προθέρμανση, για τη σύσφιξη της ομάδας, έτσι ώστε να δημιουργηθεί ένα κλίμα αποδοχής προς όλους το οποίο θα τους επιτρέψει να εκφραστούν ελεύθερα στην συνέχεια.

- Αναπαραγωγή: σε αυτό το στάδιο τα παιδιά διαλέγουν μόνα τους έναν ρόλο και μέσα από αυτόν όχι μόνο ανακαλύπτουν τον εαυτό τους αλλά και τις συνθήκες μέσα στις οποίες ζουν και συμπεριφέρονται οι άλλοι.
- Σκηνικός αυτοσχεδιασμός (Θεατρικό δράμα): σε αυτό το στάδιο τα παιδιά παρουσιάζουν τα θέματα που τα απασχόλησαν με όποιο τρόπο θέλουν.
- Ανάλυση: σε αυτό το στάδιο ο εκπαιδευτικός-εμπνευστής συζητά με τα παιδιά για το τι προηγήθηκε, για την συμπεριφορά των ανθρώπων, ενώ αυτό το τελευταίο στάδιο μπορεί να αποτελέσει την αφορμή για την επανάληψη με άλλη μορφή του θεατρικού παιχνιδιού.

1.2.3 Η Σωματική έκφραση.

Ο όρος σωματική έκφραση είναι αρκετά αόριστος, αφού κάτω από το νόημα του συγκεντρώνονται διάφορες δραστηριότητες και τεχνικές, στις οποίες το ζητούμενο είναι η έκφραση του σώματος. Το σώμα αποτελεί το σημείο συνάντησης δύο κόσμων, του εσωτερικού και του εξωτερικού, ενώ επίσης αποτελεί και μεσάζων της σκέψης (Ρήγα, 2004).

Η σωματική έκφραση σχετίζεται με την εσωτερική κατάσταση ενός ατόμου. Η σωματική έκφραση έρχεται να δηλώσει μια ψυχολογική κατάσταση, να επικοινωνήσει τις σκέψεις, τα συναισθήματα, τις επιθυμίες και τις απωθήσεις ενός ατόμου, αποτελεί μια δήλωση ενός ατόμου. Μια τέτοια δήλωση ενός ατόμου μπορεί να μετατραπεί σε κώδικα επικοινωνίας έτσι ώστε μέσω της έκφρασης να μεταδοθεί ένα μήνυμα που μετασηματίζεται σε εικόνα. Μπορούμε να έχουμε έκφραση χωρίς λόγο και λόγο χωρίς έκφραση (Μουδατσάκης, 1994).

Σύμφωνα με τον Κουρετζή (1991) για να μπορέσουμε να επιτύχουμε μια διαδικασία έκφρασης ενός παιδιού θα πρέπει να στοχεύσουμε πρώτα στην ευαισθητοποίηση του σώματος, εφόσον το σώμα αποτελεί την κύρια πηγή ευαισθητοποίησης. Όταν αναφερόμαστε στη σωματική έκφραση, αναφερόμαστε σε διάφορες μορφές κίνησης τις οποίες επιλέγει ο εκπαιδευτικός ή τα παιδιά αλλά και σε ελεύθερες δραστηριότητες.

Το παιχνίδι με τα αισθητήρια όργανα, το παιχνίδι με τα μέλη του σώματος, βοηθά το παιδί να ανακαλύψει το σώμα του και να επικοινωνήσει το μήνυμά του. Το παιχνίδι με τα αισθητήρια και το σώμα διευρύνει το μη λεκτικό κώδικα έκφρασης αξιοποιώντας όλα τα μη δηλωμένα στοιχεία που έχει το σώμα μας (Μουδατσάκης, 1994).

Στην παρούσα εργασία όταν αναφερόμαστε σε παιχνίδια-ασκήσεις σωματικής έκφρασης, αναφερόμαστε τόσο στην ευαισθητοποίηση των αισθητηρίων οργάνων, και του σώματος όσο και σε αυτοματισμούς της κίνησης, δηλαδή τις διάφορες εκφράσεις που παίρνουν τα παιδιά. Επίσης αναφερόμαστε και σε τεχνικές μετασχηματισμού της ύλης κατά τις οποίες ένα αντικείμενο μετασχηματίζεται και μορφοποιείται ανάλογα με τον τρόπο που θέλει το παιδί.

1.2.4 Ο Αυτοσχεδιασμός.

Ο αυτοσχεδιασμός είναι η δράση, η οποία προκύπτει χωρίς προμελετημένο κείμενο, η οποία χρησιμοποιεί την αυθόρμητη έκφραση, την επινόηση της στιγμής, τις προσωπικές πηγές του μαθητή. Ένα παιδί το οποίο αυτοσχεδιάζει, προτείνει, δρα, επιλέγει, υποκρίνεται και δρα σύμφωνα με την δική του επιθυμία, σύμφωνα με εκείνο το οποίο επιλέγει (Μουδατσάκης, 1994).

Μέσα από τον αυτοσχεδιασμό το παιδί, ανακαλύπτει και βιώνει καταστάσεις και συνθήκες τις οποίες το ίδιο επιθυμεί, αναπροσδιορίζοντας τις σχέσεις του με τους άλλους. Εκφράζει μέσα από το χαρακτήρα που διαλέγει, μέσα από τις κινήσεις ή τα λόγια που χρησιμοποιεί τα συναισθήματα του και διαμορφώνει την σχέση του με τους άλλους (Κουρετζής, 1991).

Οι αυτοσχεδιασμοί σύμφωνα με τον Κουρετζή (1991) χωρίζονται σε:

- Κατευθυνόμενους, όπου το θέμα δίνεται από τον εμπνευστή.
- Ελεύθερους, στους οποίους τα παιδιά επιλέγουν μόνα τους τα θέματα τα οποία θέλουν να αυτοσχεδιάσουν.
- Αυθόρμητους, οι οποίοι προκύπτουν από τα παιδιά ως μια «στάση» απέναντι σε ένα ερέθισμα ή από άγνωστους ψυχικούς παράγοντες.

- Σκηνικούς, οι οποίοι είναι το καταστάλαγμα κάποιων σταθερών επιλογών που οδηγούν στην σκηνική πραγμάτωση.

Οι παραπάνω αυτοσχεδιασμοί δεν δίνονται με κάποια καθορισμένη σειρά, ούτε υπάρχει κάποια σειρά με την οποία χρειάζεται να δωθούν από τον εκπαιδευτικό. Πολλές φορές ο εκπαιδευτικός δίνει ένα αυτοσχεδιασμό με συγκεκριμένο θέμα, αλλά τα παιδιά μπορούν εύκολα να χρησιμοποιήσουν το θέμα του κατευθυνόμενου αυτοσχεδιασμού και στην πορεία να προκύψουν άλλα θέματα τα οποία τα ενδιαφέρουν, οπότε μπορούν να συμπεριληφθούν στοιχεία και από τα άλλα είδη (Κουρετζής, 1991).

Κλείνοντας θα πρέπει να πούμε ότι ο αυτοσχεδιασμός βοηθά την γέννηση ιδεών, αφού μπορούν να αξιοποιηθούν ποικίλα οπτικοακουστικά ερεθίσματα, αλλά και η επίδραση της μάσκας στη συμπεριφορά του παιδιού ή η παρέμβαση ενός παιδιού στην πρόταση ενός άλλου κ.ο.κ (Κουρετζής, 1991·Μουδατσάκης, 1994).

1.3 Αναφορά στα αναλυτικά προγράμματα νηπιαγωγείου και υποχρεωτικής εκπαίδευσης γενικών σχολείων.

Ξεκινώντας με τον χώρο του νηπιαγωγείου, μπορούμε να αναφέρουμε ότι το αναλυτικό πρόγραμμα περιλαμβάνει την ανάπτυξη των τομέων της γλώσσας, των μαθηματικών, της γνώσης του περιβάλλοντος, της δημιουργίας και της έκφρασης μέσω την επαφή του παιδιού με τις τέχνες και την επαφή του παιδιού με την τεχνολογία. Αν και δεν είναι ο σκοπός μας να αναλύσουμε τα καλώς και τα κακώς κείμενα του αναλυτικού προγράμματος για το νηπιαγωγείο (2003), μπορούμε να εστιάσουμε στο γεγονός πως θεωρητικά προωθείται η ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού, μέσω και του τομέα της δραματικής τέχνης.

Προχωρώντας στο αναλυτικό πρόγραμμα της γενικής αγωγής (2003) για παιδιά που φοιτούν στο δημοτικό παρατηρούμε πως δίνεται βαρύτητα κυρίως στην διδασκαλία βασικών μαθημάτων της γλώσσας και των μαθηματικών. Συγκεκριμένα, στο σύνολο των 30 ωρών εβδομαδιαίως τα μαθήματα της γλώσσας και των μαθηματικών διδάσκονται 9 και 5 ώρες αντίστοιχα, ενώ τα μαθήματα της αισθητικής αγωγής που

περιλαμβάνουν τα μαθήματα των εικαστικών, της μουσικής και της θεατρικής αγωγής διδάσκονται 4 ώρες συνολικά. Αξιοσημείωτο είναι ότι το μάθημα των εικαστικών καταλαμβάνει 2 ώρες εβδομαδιαίως, ενώ τα μαθήματα της μουσικής και της θεατρικής αγωγής από 1 ώρα εβδομαδιαίως. Ακόμα πιο ενδιαφέρον είναι το ότι η θεατρική αγωγή διδάσκεται από την Α΄ μέχρι και την Δ΄ τάξη, ενώ στις δύο τελευταίες τάξεις δεν διδάσκεται καθόλου. Όσον αφορά τα Γυμνάσια και τα Λύκεια η διδασκαλία των μαθημάτων αισθητικής αγωγής περιορίζεται σε δύο ώρες την εβδομάδα, όπως ορίζεται μια ώρα για την μουσική και μια για τα καλλιτεχνικά μαθήματα.

Εξετάζοντας το αναλυτικό πρόγραμμα που χρησιμοποιείται στα ειδικά σχολεία της χώρας, θα πρέπει να αναφέρουμε αρχικά πως έχουν συνταχθεί αναλυτικά προγράμματα για κάθε είδους αναπηρία, αλλά το αναλυτικό πρόγραμμα που χρησιμοποιείται συνήθως είναι του πλαισίου αναλυτικού προγράμματος ειδικής αγωγής (Π.Α.Π.Ε.Α) το οποίο έχει συνταχθεί το 1986.

Αν μελετήσουμε το πλαίσιο αναλυτικού προγράμματος ειδικής αγωγής (Π.Α.Π.Ε.Α) που χρησιμοποιείται θα διαπιστώσουμε πως πρόκειται για απλοποίηση των μαθησιακών στόχων, ενώ το μάθημα του θεάτρου καταλαμβάνει ένα μικρό μέρος των στόχων και πιο συγκεκριμένα όπως αναφέρεται στόχος είναι να μπορεί το παιδί με αναπηρίες να χρησιμοποιεί την θεατρική έκφραση.

Συνοψίζοντας τα παραπάνω, παρατηρούμε πως τα μαθήματα που καταλαμβάνουν το μεγαλύτερο κομμάτι του χρόνου διδασκαλίας είναι εκείνα της γλώσσας και των μαθηματικών αφήνοντας τελευταία τα καλλιτεχνικά μαθήματα. Από το γεγονός αυτό μπορούμε να διαπιστώσουμε πως τόσο το γενικό όσο και το ειδικό σχολείο μειονεκτεί στο να προσφέρει στους μαθητές του ολόπλευρη ανάπτυξη των ικανοτήτων και των ταλέντων του και επικεντρώνεται σε συγκεκριμένα μαθήματα τα οποία ιεραρχεί ως πιο σημαντικά. Επίσης ακόμα και ανάμεσα στα καλλιτεχνικά μαθήματα υπάρχει ιεραρχία αφού όπως βλέπουμε το θέατρο στις δύο τελευταίες τάξεις του Δημοτικού δεν υπάρχει ως μάθημα, ενώ ο χορός δεν περιλαμβάνεται πουθενά.

1.4 Οφέλη του θεάτρου.

Όπως είδαμε και παραπάνω το θέατρο είναι εξ' ορισμού, μια πολυσύνθετη τέχνη , είναι μια τέχνη γλώσσα, στην οποία οι συμμετέχοντες χρησιμοποιούν όλες τις ανθρώπινες ικανότητες, σωματικής, διανοητικής και συγκινησιακής φύσεως (Beauchamp, 1998). Με το θέατρο το άτομο μαθαίνει μέσω του βιώματος του, αφού χρησιμοποιώντας την βιωματική μάθηση δίνεται η δυνατότητα στο παιδί να γίνει το δρών πρόσωπο και η Τέχνη να γίνει ο κύριος άξονας, μέσω της οποίας το παιδί μπορεί να επιτύχει την ολόπλευρη ανάπτυξη του (Κοντογιάννη, 2000). Οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά σε δραστηριότητες που απαιτούν από εκείνους να διερευνήσουν, να σχεδιάσουν και να εκτελέσουν οι ίδιοι, βρίσκοντας έτσι την δική τους φωνή μέσα στην τάξη ενώ ο δάσκαλος δεν είναι η πηγή της γνώσης αφού αυτή οικοδομείται από τους ίδιους.

Οι μαθητές δεν αγγίζουν απλά ένα θέμα αλλά το βιώνουν. Το βιώνουν μέσα από το παιχνίδι ρόλων, από τους αυτοσχεδιασμούς και την συμμετοχή τους στο δράμα. Όταν παίζεις ένα ρόλο ανασύρεις βιώματα από τη δική σου ζωή. Τα παιδιά αντλούν εμπειρίες από το οικογενειακό τους περιβάλλον, από το παιχνίδι με τους ομηλικούς τους, από το σχολικό περιβάλλον και τις αναπαράγουν με τις διάφορες τεχνικές του θεάτρου.

Οι μέθοδοι του θεάτρου εμπεριέχουν την μάθηση μέσω του βιώματος, λόγω του ότι εμπλέκουν τον μαθητή σε υποθετικές καταστάσεις οι οποίες είτε ζητούν την επίλυση προβλημάτων είτε τοποθετούν τον ίδιο τον μαθητή στο κέντρο του προβλήματος του βοηθώντας τον να κατανοήσει μέσα από αυτήν την οπτική την εκάστοτε κατάσταση. Ο μαθητής σε ρόλο «ειδικού» μπορεί να διερευνήσει ένα θέμα και να κληθεί να υπερασπιστεί την άποψη του. Μέσα από τον ρόλο του ειδικού προωθείται η κριτική του σκέψη αφού ο ίδιος αποφασίζει τι θα χρησιμοποιήσει από τις διαθέσιμες πληροφορίες που έχει και τι όχι ώστε να επιτύχει τον στόχο του (Andersen, 2004). Στην συγκεκριμένη διαδικασία πολύ σημαντικό ρόλο διαδραματίζει το ότι οι μαθητές εμπλέκονται στην δοσμένη κατάσταση προς διερεύνηση μέσα από ρόλους ειδικών, τους οποίους ο δάσκαλος φροντίζει να τους τροφοδοτεί με πληροφορίες και τους εμπλέκει μέσω των τεχνικών του θεάτρου. Ενώ πολύ σημαντικό είναι το ότι μέσω του δράματος ο εκπαιδευτικός μαζί με τα παιδιά δημιουργούν, αναρωτιούνται ή

επικεντρώνονται σε ένα θέμα το οποίο ενδιαφέρει όλους, αφού όλοι κάτι έχουν να προτείνουν (Quinones et al, 2019·Lesnik, 2018).

Οι αφηγήσεις που χρησιμοποιούνται στις τεχνικές του θεάτρου, στο δράμα, βοηθούν στο να συνδημιουργήσουν τα παιδιά μαζί με τον εκπαιδευτικό την δραματική κατάσταση, να διερευνήσουν όπως είδαμε και κατ'επέκταση να διευρύνουν τον τρόπο με τον οποίο κατανοούν και μαθαίνουν, αφού συμμετέχουν ενεργά (Quinones et al, 2019). Το δράμα λοιπόν συνιστά μια βιωματική προσέγγιση της γνώσης γιατί τοποθετεί τον μαθητή στο κέντρο της δραστηριότητας και τον εμπλέκει ενεργά σε καταστάσεις υποθετικές μέσα από την βίωση των ρόλων και την αλληλεπίδραση της ομάδας (Σέξτου, 2005). Η μάθηση η οποία προκύπτει μέσω του εκπαιδευτικού θεάτρου είναι κυρίως προϊόν βίωσης, προκύπτει από την ενεργή συμμετοχή του ατόμου, συνδυάζει ποικίλες τεχνικές οι οποίες βοηθούν τους μαθητές με διαφορετικά προφίλ μάθησης να μάθουν ο καθένας με τον δικό του τρόπο (Σφυρόερα, 2007).

Το εκπαιδευτικό θέατρο είναι επίσης καθόλα παιδοκεντρικό αφού καταργεί την εξουσία της έδρας και μετατοπίζει την εξουσία στο μαθητή, ο οποίος μαθαίνει μέσα από το βιωματικό τρόπο και στοχεύει στην μάθηση μέσω της πράξης (Γραμματάς, 2007· Μουδατσάκης, 1994). Η διαδικασία του δράματος, αποτελεί από μόνη της ένα πλαίσιο στο οποίο μπορούν να διερευνηθούν διάφορες ιδέες και διαφορετικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μαθητών.

Το εκπαιδευτικό θέατρο ως παραστατική τέχνη που απευθύνεται και στοχεύει στον άνθρωπο, στα συναισθήματα και τις σκέψεις του, μπορεί να συνεισφέρει στην εκπαίδευση προσφέροντας ερεθίσματα, ανοίγοντας δρόμους για την διερεύνηση και τη συζήτηση θεμάτων, τα οποία πολλές φορές θεωρούνται «ταμπού», όπως η χρήση ουσιών, η διαφορετικότητα, οι μετανάστες και οι πρόσφυγες κ.α. Το εκπαιδευτικό θέατρο μπορεί να βοηθήσει στην ενδυνάμωση των μαθητών, να τους μεταμορφώσει, να τους βοηθήσει να μπουν στη θέση του «άλλου», να τους ευαισθητοποιήσει μπροστά σε σύγχρονα κοινωνικά ζητήματα (Σέξτου, 2005). Μέσα από έρευνες που έχουν γίνει φαίνεται ότι το θέατρο μπορεί να αποτελέσει έναν ολιστικό τρόπο μάθησης, ο οποίος πραγματοποιείται με την συμμετοχή και την κινητοποίηση των μαθητών. Σε έρευνα της Lesnik (2018), μαθητές του Δημοτικού σχολείου κατάφεραν μέσω του εκπαιδευτικού δράματος να βιώσουν την περίοδο πριν τον Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο, στην Ευρώπη, να τοποθετήσουν τον εαυτό τους στην θέση των

προσφύγων και κατ'επέκταση να καταφέρουν να κατανοήσουν τις δυσκολίες που συναντούν οι πρόσφυγες στη σημερινή εποχή. Ενώ από έρευνες των Χολέβα (2017) και Sextou (2006), φαίνεται πως μέσα από την χρήση του θεάτρου οι μαθητές τοποθέτησαν τον εαυτό τους στη θέση των παιδιών μεταναστών και ήταν πρόθυμοι να τους υπερασπιστούν αν καταλάβαιναν ότι κάποιος άλλος φερόταν με άσχημο τρόπο σε αυτούς. Κατάφεραν μέσω της διαδικασίας του θεάτρου να αποκτήσουν επαγρύπνηση σχετικά με την θέση των μεταναστών στην κοινωνία αλλά και τα συναισθήματα τα οποία μπορεί εκείνοι να βιώνουν. Παράλληλα μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά τα οποία υποδέχονται στις τάξεις πρόσφυγες, να αποδεχτούν και να κατανοήσουν αυτή την καινούργια για εκείνα κατάσταση και να τα εντάξουν χωρίς φοβίες και προκαταλήψεις (Χολέβα, 2017·Sextou, 2006).

Η χρήση των τεχνικών του εκπαιδευτικού θεάτρου, φαίνεται να επιδρά ευεργετικά και να εφοδιάζει με ικανότητες τα άτομα στα οποία διδάσκεται. Οι ικανότητες αυτές συντροφεύουν τους συμμετέχοντες σε όλη τους την ζωή. Μια τέτοια περίπτωση αποτελεί η περίπτωση ένταξης των προσφύγων σε καινούργια περιβάλλοντα και πιο συγκεκριμένα βοηθάει τους πρόσφυγες, οι οποίοι μπορεί να βρίσκονται στην περίοδο της εφηβείας να διαχειριστούν τις απώλειες που βίωσαν κατά την διάρκεια της πορείας τους, αλλά και να συνθέσουν την νέα τους ταυτότητα που περιέχει τα πρότερα βιώματα τους αλλά και τις καινούργιες εμπειρίες τους (Rousseau et al, 2005).

Το δράμα λόγω της παιγνιώδους φύσης του και των πολλαπλών ταυτοτήτων τις οποίες κρατούν τα παιδιά, βοηθά τα παιδιά στην επίλυση προβλημάτων και στην απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων, προτερήματα που βοηθούν όλα τα παιδιά στην προσωπική τους εξέλιξη και πολύ περισσότερο παιδιά που ανήκουν σε ομάδες οι οποίες υφίστανται ευκολότερα αποκλεισμό, όπως τα ανάπηρα παιδιά, τα παιδιά πρόσφυγες και μετανάστες, τα παιδιά από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά περιβάλλοντα κ.ο.κ. Πιο συγκεκριμένα το δράμα μπορεί να αποτελέσει ένα ιδανικό εργαλείο στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, αφού μέσα από τα φανταστικά σενάρια που δημιουργούν οι συμμετέχοντες μπορούν να διερευνήσουν άλλους πολιτισμούς και έθιμα, να αφηγηθούν, να υποδυθούν άλλους χαρακτήρες από κοινωνικά πλαίσια που δεν γνωρίζουν και να μάθουν για αυτούς (Fleming, 2006).

Έρευνες δείχνουν ότι μέσω του δράματος και την συμμετοχή σε ιστορίες παιδιά είτε με αναπηρίες, όπως ο αυτισμός, είτε χωρίς αναπηρία κατάφεραν να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση στην λεκτική τους επικοινωνία, αφού κατάφεραν να έχουν τα ίδια τον έλεγχο στην χρήση της γλώσσας και να οργανώσουν την δομή του λόγου τους και την επιλογή των λέξεων που θα χρησιμοποιήσουν (Lloyd, 2014·O' Leary, 2013). Επίσης, το δράμα και η δραματοθεραπεία, η οποία συνδυάζει τις τεχνικές του θεάτρου και του δράματος, βοηθούν τα άτομα με αυτισμό στην κατάκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων, αφού τα βοηθά να κατανοήσουν καλύτερα τους άλλους μέσα από τις αφηγήσεις τους, να είναι περισσότερο ευέλικτα στην συναναστροφή τους με τους άλλους, όπως επίσης και να εκφράζουν οι ίδιοι τις ανησυχίες τους και τις φοβίες τους όπως δείχνουν έρευνες που διεξήχθησαν συγκρίνοντας τις επικοινωνιακές δεξιότητες των ατόμων με αυτισμό πριν και μετά την εφαρμογή της δραματοθεραπείας (D'Amico et al, 2015).

Επιπλέον το θέατρο χαρακτηρίζεται από την φαντασία και την παιγνιώδη διάθεση που αποτελούν απαραίτητα στοιχεία για την μάθηση, στοιχεία που βοηθούν τα παιδιά να εξερευνήσουν, να βιώσουν και τελικά να μάθουν (Γραμματάς, 2007). Αν το θέατρο αγγίζει τα παιδιά, τότε γεννά εικόνες και συνείδηση. Το θέατρο αφυπνίζει την μνήμη, προκαλεί, θέτει προβληματισμούς, ενημερώνει τα παιδιά για την κοινωνία που ζούνε (Beauchamp, 1998). Ο Γραμματάς (2007) σημειώνει: «Το θέατρο επιτελεί ένα ευρύτερο παιδευτικό ρόλο που είναι η παροχή παιδείας στους μαθητές, αφού το θέατρο σημαίνει ουσιαστικά Παιδεία». Επίσης μέσω του δράματος κατάφεραν να κατανοήσουν βαθύτερα συναισθήματα και σκέψεις, να κατανοήσουν την θέση του άλλου και να αποκτήσουν ενσυναίσθηση (Caterall et al, 1999) εμπλουτίζοντας την γνώση τους σχετικά με θέματα όπως η οικονομική κρίση, αλλά και της ενσυναίσθησης τους σχετικά με τα συναισθήματα που μπορεί να έχουν τα άτομα που έχουν πληγεί από αυτήν (Giotaki & Lenakakis, 2016). Με αυτόν τον τρόπο το δράμα μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την ευαισθητοποίηση των παιδιών γύρω από πολλά θέματα όπως η περιβαλλοντική συνείδηση (Akyol et al, 2018).

Το θέατρο είναι μια σύμβαση, μια ψευδαίσθηση μέσω της οποίας γεννιούνται προβληματισμοί οι οποίοι συντελούν στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του θεατή (Γραμματάς, 2007). Στο δράμα όπως και στο παιχνίδι τα παιδιά ισορροπούν ανάμεσα στο πραγματικό και το φανταστικό, ανάμεσα στην πραγματικότητα και στην συνθήκη που επιβάλλεται είτε από τους ίδιους, είτε από τον εκπαιδευτικό. Όσον αφορά το

φανταστικό δεν είναι απομίμηση του πραγματικού, αλλά είναι αληθινό γιατί τα παιδιά το βιώνουν σαν κάτι αληθινό μέσα από τη σύμβαση του δράματος (Σεξτου, 2005).

Τα δράμα στην εκπαίδευση στηρίζεται σε θεωρίες που έχουν ως βάση τους την βιωματική μάθηση, όπως στην βιωματική μάθηση του Dewey σύμφωνα με την οποία ο καλύτερος τρόπος για να μάθει κανείς είναι να ενεργεί το λεγόμενο «Learning by doing» δηλαδή το πόσο σημαντική είναι η εμπειρία στην μάθηση (Παπαδόπουλος, 2014). Επίσης καθοριστικό ρόλο έχει παίξει στο δράμα στην εκπαίδευση η θεωρία του Vygotsky σχετικά με το παιχνίδι. Σύμφωνα με τον ίδιο το παιχνίδι είναι το κυρίως πρωταρχικό αίτιο της ανάπτυξης του παιδιού στην προσχολική ηλικία αντικρούοντας τις θεωρίες που λένε ότι το παιδί παίζει για την ευχαρίστηση (Vygotsky, 1966). Ένα παιδί που βρίσκεται στην προσχολική ηλικία εκδηλώνει κάποιες ανικανοποίητες επιθυμίες οι οποίες το ωθούν να εισέλθει σε ένα κόσμο για να μπορέσει να τις εκπληρώσει, σε ένα κόσμο φαντασικό. Μέσω της δραματικής τέχνης το παιδί μπορεί να εκπληρώσει αυτήν την επιθυμία του καθιστώντας την ενασχόληση αυτή αληθινό παιχνίδι σύμφωνα με τον Vygotsky (Σεξτου, 2005), αφού χωρίς να χρειάζεται να δικαιολογήσει την επιθυμία του μπορεί να υποδυθεί όποιο ρόλο εκείνο επιθυμεί.

Το δράμα επίσης μπορεί να βοηθήσει στην ανάπτυξη προσωπικής και κοινωνικής σταθερότητας. Μέσω του δράματος, τα παιδιά έχοντας ως εφόδιο την πρότερη γνώση τους εξερευνούν κάτι νέο κάθε φορά και αναπτύσσουν καινούργια εφόδια που θα τους βοηθήσουν σε νέες προκλήσεις. Μέσα από το δράμα το κάθε παιδί μπορεί να εκφραστεί με τον δικό του τρόπο και να ψάξει το δικό του προσωπικό νόημα στην κάθε κατάσταση (Zafeiriadou, 2009). Ένα άλλο πολύ σημαντικό εφόδιο του δράματος είναι ότι επιτρέπει στα παιδιά να υποδυθούν κάποιον άλλον και κατ'επέκταση να ενδυναμωθούν, παίζοντας έναν ρόλο πιο δυναμικό από τον ντροπαλό χαρακτήρα που μπορεί να έχουν, αποκτώντας μια νέα φωνή και ενδυναμώνοντας ταυτόχρονα και όλη την ομάδα (Flemming et al, 2004). Η ενασχόληση με το δράμα σε ένα υγιές περιβάλλον στο οποίο δεν χωράει η κριτική, βοηθάει τα παιδιά να αποκτούν αυτοπεποίθηση. Αρχικά κατανοώντας τον δικό τους εαυτό και στη συνέχεια κατανοώντας τους άλλους (Freeman et al, 2003·Zafeiriadou, 2009· Vasundhara, 2015). Επιπλέον η κατάκτηση της γνώσης γίνεται και μέσω των άλλων που συμμετέχουν αφού το δράμα είναι μια ομαδική δραστηριότητα.

Το πανεπιστήμιο του Turku, στην Φινλανδία πραγματοποίησε ένα πρόγραμμα βασισμένο στο δράμα, με την συμμετοχή τεσσάρων άλλων χωρών, την Ισπανία, την Πορτογαλία, την Εσθονία και την Φινλανδία, οι οποίες είχαν η κάθε μια τον προσωπικό τους στόχο. Τα άτομα που συμμετείχαν ήταν άτομα μετανάστες ή παιδιά με αναπηρία, ή παιδιά τα οποία είχαν αποκλειστεί από την εκπαίδευση ως μη προσαρμόσιμα. Το αποτέλεσμα ήταν ότι τα παιδιά αυτά είχαν μια δεύτερη ευκαιρία να μάθουν μέσω του παιχνιδιού και μέσω του δράματος και να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση αφού είχαν πια ένα σημαντικό κίνητρο, εντάσσοντας τα καλύτερα μέσα στο εκπαιδευτικό πλαίσιο (Piekkari, 2005 · Andersen, 2004).

Από τα παραπάνω μπορούμε εύκολα να συμπεράνουμε ότι η χρήση των τεχνικών του εκπαιδευτικού δράματος μπορεί να αποτελέσει το μέσο για την ουσιαστική ένταξη όλων των μαθητών αλλά και των μαθητών με αναπηρία, μαθητών οι οποίοι ανήκουν σε ομάδες οι οποίες βιώνουν περιθωριοποίηση, αφού βοηθά στην ενδυνάμωση τόσο των μαθητών ως προσωπικότητες, όσο και την ενδυνάμωση της ομάδας συνολικά. Η χρήση του δράματος προωθεί την σύμφιξη της ομάδας στην οποία χρησιμοποιείται, λόγω της ελευθερίας που επιτρέπει στους συμμετέχοντες και λόγω της ευχαρίστησης που εκείνοι και οι υπόλοιποι αντλούν κατά την διάρκεια των μαθημάτων αφού όλα τα μέλη νιώθουν ότι ανήκουν σε αυτήν και ότι μπορούν να εκφραστούν ελεύθερα χωρίς περιορισμούς και κάθε μονάδα συνεισφέρει με τον τρόπο της, έτσι ώστε να μην χάνεται η μοναδικότητα του καθενός αλλά να συμβάλλει ο κάθε ένας στην δημιουργία μιας ομάδας (Mreiwed et al, 2017· Beggraf, 2014· Band, et al, 2011).

Κατ'αυτόν τον τρόπο η ομάδα θα βρει τον τρόπο να συνεργάζεται έτσι ώστε το κάθε μέλος θα μπορεί να συνεισφέρει και θα μπορεί να δεχτεί τις απόψεις των άλλων, σε έναν κόσμο που κυριαρχείται από τον ανταγωνισμό και την αποξένωση (Vasundhara, 2015). Επίσης αποτελεί ένα άριστο εργαλείο για την ενδυνάμωση ατόμων τα οποία βρέθηκαν στο περιθώριο λόγω παραβατικής συμπεριφοράς καθώς και για την ένταξη τους στην κοινωνία, αφού τα άτομα αυτά βρίσκουν τον δρόμο να οικοδομήσουν την γνώση τους, να ξανασκεφτούν την συμπεριφορά τους αλλά και να ξαναπροσδιορίσουν το εαυτό τους (Guijarro, 2018).

Εκτός όμως από τις κοινωνικές δεξιότητες οι οποίες κατακτώνται μέσω της χρήσης του δράματος στην εκπαίδευση των μαθητών, η χρήση του δράματος μπορεί να είναι

μια πρώτης τάξεως επιλογή στην προσπάθεια εκμάθησης δεύτερης γλώσσας στο σχολείο, ή στην προσπάθεια εκμάθησης της γλώσσας του σχολείου σε μαθητές οι οποίοι έχουν διαφορετική μητρική γλώσσα από αυτήν που χρησιμοποιείται στο σχολικό πλαίσιο. Το δράμα είναι μια καθαρά μαθητοκεντρική μέθοδος διδασκαλίας, γιατί κάποιος μπορεί να μάθει αν εμπλακεί ενεργά, όποτε το δράμα δημιουργεί τις κατάλληλες προϋποθέσεις για αλληλεπίδραση. Το δράμα έχει την δυνατότητα να δημιουργεί διαφορετικά-φανταστικά περιβάλλοντα στα οποία χρειάζεται να χρησιμοποιήσουν οι συμμετέχοντες την γλώσσα με πολλούς διαφορετικούς τρόπους, π.χ. υποδύομαι έναν πολιτικό και στην συνέχεια έναν γιατρό, και κατ'αυτόν τον τρόπο δημιουργεί μια εγρήγορση στους μαθητές να κατανοήσουν την διαφορετική χρήση της γλώσσας κατά περίπτωση.

Επίσης, μέσω των τεχνικών του θεάτρου, όπως η παγωμένη εικόνα ή οι αυτοσχεδιασμοί (Hoffman et al, 2017) τα παιδιά χρησιμοποιούν και την μη λεκτική επικοινωνία όπως οι σωματικές κινήσεις, γκριμάτσες και κατά αυτόν τον τρόπο εμπλουτίζουν και την λεκτική τους επικοινωνία (Lloyd, 2014· Bournot-Trites et al, 2007). Επιπλέον, οι μαθητές πίσω από τον ρόλο που υποδύονται μπορούν να εκφραστούν χωρίς να είναι εκείνοι αλλά ο ρόλος, οπότε μπορούν μιλήσουν διαφορετικά και να πειραματιστούν χωρίς κάποιος να τους κρίνει, όποτε αυξάνονται οι γλωσσικές τους επιλογές ενώ η κοινωνική αλληλεπίδραση κατά την διάρκεια τους δράματος βοηθά στην κατάκτηση της γλώσσας, καθώς και στην δημιουργία θετικής αντιμετώπισης τους μαθήματος της δεύτερης γλώσσας (Stinson & Freebody, 2006· Wasanasomsithi & Janudom, 2009·Hoffman et al, 2017·Kelley et al, 2017) αλλά και στην διαχείριση του άγχους τους στην εκμάθηση της γλώσσας (Galante, 2018· Gurler, 2017· Hazar, 2019). Επίσης διαφαίνεται να υπάρχει θετική σχέση στη χρήση του εκπαιδευτικού θεάτρου και στην βελτίωση της ικανότητας των παιδιών να γράφουν και να αναπτύσσουν τον γραπτό λόγο. Η χρήση τεχνικών του θεάτρου βοηθάει τα παιδιά να εμβαθύνουν στην κατάσταση που διαδραματίζεται και έτσι μπορούν να επιδοθούν με μεγαλύτερη ευκολία στην παραγωγή γραπτού λόγου (Cremin et al, 2006· Edmiston, 2007).

Κλείνοντας αυτή την σύντομη αναφορά αξίζει να αναφερθούμε σε κάποιες έρευνες στις οποίες χρησιμοποιείται το δράμα, για την εκπαίδευση νοσηλευτών προκειμένου να μπορέσουν να επιτύχουν στην πράξη την εφαρμογή πανανθρώπινων αξιών όπως η καλοσύνη, η ενσυναίσθηση και η φροντίδα των ασθενών. Σύμφωνα με τις έρευνες

αυτές η χρήση του δράματος αποτέλεσε το μέσο με το οποίο οι νοσηλευτές μπορούσαν να βιώσουν τις δυσκολίες που συναντά ένας ασθενής και να αναπτύξουν την ενσυναίσθηση τους σύμφωνα με το πώς μπορούν να γίνουν πιο αποτελεσματικοί στην εργασία τους και ταυτόχρονα γεμάτοι ενσυναίσθηση για τους ασθενείς τους. Η αξιολόγηση της μεθόδου μάθησης μέσω του δράματος έδειξε ότι οι σπουδαστές κατάφεραν να κατανοήσουν καλύτερα τα συναισθήματα των ασθενών και να βρουν τρόπους να βελτιώσουν τον πόνο και τα αρνητικά συναισθήματα τα οποία εκείνοι βίωναν. Επίσης η γνώση που κατέκτησαν μέσω του δράματος τους βοήθησε τόσο στην προσωπική όσο και στην επαγγελματική τους εξέλιξη αφού συνδύασαν τις θεωρητικές γνώσεις με την πρακτική, ενώ κατάφεραν να εντάξουν σε αυτήν τα συναισθήματα τους, τις σκέψεις και τις ενέργειες τους (Ekebergh, 2005· McClimens & Scott, 2006· Arveklev et al, 2015).

Τέλος, η χρήση των τεχνικών του θεάτρου και του δράματος, μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την ανακάλυψη και την διαχείριση των στερεοτύπων που μπορεί να έχουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί. Με την χρήση των τεχνικών του θεάτρου οι εκπαιδευτικοί μπορούν να τοποθετήσουν τους εαυτούς τους στην θέση των άλλων και να κατανοήσουν μέσα από αυτήν την θέση, τα στερεότυπα τα οποία κρύβουν ή δεν έχουν συνειδητοποιήσει οι ίδιοι ώστε να προσπαθήσουν να τα καταρρίψουν για να συμβάλλουν στην ισότιμη εκπαίδευση όλων των παιδιών (Souto-Manning, 2011).

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι το εκπαιδευτικό θέατρο είναι ένα εργαλείο το οποίο μπορεί να χρησιμοποιηθεί είτε ως ανεξάρτητο μάθημα τέχνης, είτε ως μέσο για την διδασκαλία άλλων μαθημάτων. Επίσης, λόγω του βιωματικού και συνεργατικού του χαρακτήρα μπορεί να χρησιμοποιηθεί με ποικίλους τρόπους, είτε για την ένταξη μαθητών σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο, είτε για την προσέγγιση της διαφορετικότητας είτε για την εκμάθηση της γλώσσας σε μαθητές που δεν την μιλούν κ.τ.λ.

1.5 Η ομάδα και τα οφέλη εργασίας σε ομάδες.

1.5.1 Τι ορίζουμε ως ομάδα και ποια τα χαρακτηριστικά της.

Το θέμα της συνεργασίας των παιδιών στην τάξη αποτελεί ένα θέμα το οποίο απασχολεί πολλές φορές τους εκπαιδευτικούς και τους προβληματίζει σχετικά με το πώς να το επιτύχουν. Πιο συγκεκριμένα είναι υπαρκτό το ερώτημα τι ονομάζουμε ομάδα, ποια τα χαρακτηριστικά της, πώς συγκροτούμε μια ομάδα και τι ονομάζουμε συνεργασία.

Ξεκινώντας από την έννοια της ομάδας είναι σημαντικό να πούμε πως διάφοροι συγγραφείς έχουν επιχειρήσει να ορίσουν με ακρίβεια την έννοια της ομάδας, κάνοντας κάποιες παραδοχές σχετικά με το τι συμβαίνει μέσα σε μια ομάδα και καταλήγοντας σε έναν δικό τους ορισμό. Η Κακανά (2008), αναφέρει ότι : « *ως ομάδα θεωρείται, το σύνολο των μαθητών που προκύπτει από μία σταθερή, αποτελεσματική συνεργασία και αλληλεγγύη που προσανατολίζεται στην κατεύθυνση πραγματοποίησης ενός κοινού στόχου*». Τα βασικά χαρακτηριστικά αυτού του ορισμού είναι το σύνολο των μαθητών, η συνεργασία και ένας κοινός στόχος, είτε αυτός είναι η κατάκτηση ενός γνωστικού στόχου, είτε ένας στόχος κοινωνικόσυναισθηματικής φύσεως. Είναι βασικό επίσης τα άτομα να γνωρίζουν ότι ανήκουν στην ομάδα.

Από την άλλη ο Jaques (2000), θεωρεί ότι δεν είναι τόσο σημαντικό να δοθεί ένας συγκεκριμένος ορισμός για την ομάδα, αφού κάθε ένας από εμάς επιλέγει κάθε φορά την ορολογία που θεωρεί ο ίδιος κατάλληλη. Ο ίδιος θεωρεί πως σημαντικότερο είναι να εξεταστούν τα πιο κοινά χαρακτηριστικά της ομάδας τα οποία είναι τα παρακάτω:

- Συλλογική αντίληψη: όταν τα άτομα έχουν επίγνωση ότι ανήκουν σε μια ομάδα.
- Ανάγκες: τα άτομα επιλέγουν να εμπλακούν σε μια ομάδα όταν πιστεύουν ότι θα ωφεληθούν από αυτήν και θα ικανοποιήσουν κάποιες ανάγκες τους.
- Κοινοί στόχοι: τα μέλη συνδέονται μεταξύ τους μέσω των κοινών στόχων που έχουν μέσα στην ομάδα.
- Αλληλεξάρτηση: το ένα μέλος εξαρτάται από το άλλο, όπως επίσης επηρεάζει το ένα το άλλο.

- Κοινωνική οργάνωση: η ομάδα αποτελεί ένα κοινωνικό σύνολο στο οποίο υπάρχουν κανόνες, ρόλοι, δυναμική και διαπροσωπικές σχέσεις .
- Αλληλεπίδραση: κατά την επαφή τους τα μέλη επηρεάζουν και επηρεάζονται από τα άλλα μέλη.
- Συνοχή: τα μέλη της ομάδας επιθυμούν να ανήκουν στην ομάδα και να συνεισφέρουν στην επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί.
- Σχέση μελών: η σχέση των μελών της ομάδας αρχίζει από τα πρώτα λεπτά της κοινής αλληλεπίδρασης των μελών που συντελούν.

Σε αυτό το σημείο θα ήταν χρήσιμο να σημειώσουμε πως τα παραπάνω χαρακτηριστικά δεν συναντώνται συνολικά σε μια ομάδα, ενώ κανένα από τα παραπάνω χαρακτηριστικά δεν μπορεί να χαρακτηρίσει ένα σύνολο ατόμων ως ομάδα. Παρ' όλα αυτά παρατηρείται μια διχογνωμία αφού υποστηρίζεται από κάποιους ότι μόνο τα άτομα μπορεί να θεωρηθούν ως ξεχωριστές υπάρξεις και όχι η ομάδα, ενώ κάποιοι άλλοι υποστηρίζουν ότι η δυναμική της ομάδας λειτουργεί ως επέκταση της ατομικής ψυχολογίας.

Τέλος σημαντικά συστατικά για την επίτευξη της συνεργασίας είναι η θετική αλληλεξάρτηση, η ατομική και η συλλογική ευθύνη των μελών της (Ματσαγγούρας, 2008). Θετική αλληλεξάρτηση επιτυγχάνεται όταν τα μέλη που συγκροτούν την ομάδα κατανοήσουν και δεχθούν ότι όλα τα μέλη συνεισφέρουν και η επιτυχία της ομάδας οφείλεται σε όλα τα μέλη της, ενώ ατομική ευθύνη υπάρχει όταν κάθε μέλος επιθυμεί να συμβάλει στη επίτευξη των στόχων και συλλογική ευθύνη όταν η ομάδα προσφέρει στήριξη στα άτομα που την συγκροτούν (Αναγνωστοπούλου, 2001).

1.5.2 Η σύνθεση της ομάδας.

A) Το μέγεθος της ομάδας.

Αρχικά θα πρέπει να πούμε πως το μέγεθος της ομάδας καλό θα ήταν να αποφασίζεται από τον εκπαιδευτικό ανάλογα με τους στόχους που θέλει να

επιτύχει, την ομάδα την οποία έχει και τις συνθήκες κάτω από τις οποίες γίνεται η διδασκαλία.

Ξεκινώντας, όσον αφορά το μέγεθος της ομάδας, καλό θα ήταν να αναφέρουμε πως τα παιδιά μέχρι 7 ετών σκέφτονται με εγωκεντρικό τρόπο και δεν είναι εύκολο να πραγματοποιηθεί η συνεργασία σε ομάδες μεγαλύτερες των δύο ατόμων. Από την ηλικία των 8-10 ετών ο εγωκεντρισμός των παιδιών μειώνεται και η συνεργασία γίνεται καλύτερη. Παρ' όλα αυτά είναι απαραίτητο τα παιδιά να εξοικειώνονται στην εργασία με ομάδες έτσι ώστε σε μεγαλύτερες ηλικίες να μπορούν να συμμετέχουν πιο ουσιαστικά σε ομαδικές εργασίες (Meyer, 1983).

Η έρευνα έχει δείξει ότι όσο αυξάνεται το μέγεθος της ομάδας, οι διαδικασίες λαμβάνουν χώρα πιο αργά από ότι σε αντίθετη περίπτωση, η επικοινωνία γίνεται πολυπλοκότερη και η ενεργός συμμετοχή των μελών μικρότερη, ενώ αντίθετα διαφαίνεται ότι όταν αυξάνεται ο αριθμός των ατόμων υπάρχει πληθώρα προτάσεων για την επίλυση κάποιου προβλήματος (Ματσαγγούρας, 2008).

Σύμφωνα με τα παραπάνω συνίσταται στις ηλικίες της προσχολικής και πρώτης σχολικής περιόδου, καθώς και στα πρώτα στάδια της εργασίας του εκπαιδευτικού με ομάδες, να δημιουργεί ομάδες των δύο ατόμων και σταδιακά να περνά σε ομάδες των τριών και μετέπειτα των τεσσάρων ατόμων, γιατί σε αντίθετη περίπτωση τα παιδιά δεν θα μπορέσουν να συνεργαστούν όπως ο εκπαιδευτικός προσδοκούσε και τα παιδιά θα μπορούσαν.

Η ομάδα των δύο και τριών ατόμων βοηθούν την συμμετοχή όλων των μελών της, αν και μερικές φορές μπορεί να συνεργάζονται τα δύο άτομα μεταξύ τους και το τρίτο μέλος να περιθωριοποιείται. Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2008), ο ιδανικός αριθμός μιας ομάδας είναι τα 4 άτομα. Στα πλεονεκτήματα βρίσκεται το γεγονός των πολυπληθών απόψεων και η ποιότητα των προτάσεων χωρίς τα μειονεκτήματα των πολυπληθών ομάδων. Επίσης διατηρείται η ισορροπία της συμμετοχής όλων αλλά και η ομάδα μπορεί να εργαστεί σε δύο υπο-ομάδες προς δύο κατευθύνσεις απλοποιώντας την διαδικασία.

Αντίθετα στις ομάδες που έχουν πάνω από 6 μέλη οι μαθητές που χαρακτηρίζονται ως πιο συνεσταλμένοι ή εσωστρεφείς, δεν αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και διατηρούν μια αποστασιοποιημένη στάση πίσω από την ανωνυμία που τους παρέχει η μεγάλη ομάδα, ενώ αντίστοιχα οι πιο εξωστρεφείς

μαθητές συνήθως κυριαρχούν (Αναγνωστοπούλου, 2001·Jaques, 2000). Οι πολυπληθείς ομάδες προσφέρονται για την διδασκαλία πολύπλοκων αντικειμένων, με βασικές προϋποθέσεις να υπάρχει ο απαιτούμενος χρόνος αλλά και οι μαθητές να έχουν αποκτήσει την ικανότητα να συνεργάζονται μεταξύ τους (Ματσαγγούρας, 2008).

B) Η σύνθεση της ομάδας.

Ως προς τον τρόπο σύνθεσης τους οι ομάδες διακρίνονται σε αυθόρμητες, ελεύθερες και καθορισμένες ομάδες.

Στην περίπτωση των ελεύθερων ομάδων τα παιδιά συνενώνονται μόνα τους, κάνοντας τα ίδια την επιλογή των μελών τους. Συνήθως τα παιδιά συνενώνονται σύμφωνα με το φύλο ή τα ενδιαφέροντα τους.

Στην περίπτωση των καθορισμένων ομάδων, ο εκπαιδευτικός ορίζει τον αριθμό και τη σύνθεση των ομάδων. Φυσικά σε αυτήν την περίπτωση οι μαθητές καλούνται να συνεργαστούν και με άτομα τα οποία μπορεί να μην επέλεξαν τα ίδια ή άτομα τα οποία δεν συμπαθούν (Αναγνωστοπούλου, 2001).

Στην συνέχεια η σύνθεση των ομάδων μπορεί να χαρακτηριστεί από την χρονική διάρκεια λειτουργίας της. Στην περίπτωση την οποία οι ομάδες διαλύονται έπειτα από την εκπλήρωση της αποστολής τους, αναφερόμαστε σε αυθόρμητες ομάδες, ενώ στην περίπτωση που οι ομάδες διατηρούν την συνοχή τους ακόμα και μετά από αλλαγές, αναφερόμαστε σε σταθερές ομάδες (Αναγνωστοπούλου, 2001). Η διάρκεια της λειτουργίας μιας ομάδας εξαρτάται από τον εκπαιδευτικό, ανάλογα με τους στόχους που έχει θέσει. Έτσι μπορεί ένας εκπαιδευτικός να κρατήσει σταθερή μια ομάδα για ένα εξάμηνο, ή μέχρι την ολοκλήρωση ενός κεφαλαίου ή μέχρι τα άτομα να επιτύχουν αμοιβαίο σεβασμό.

Τέλος ο εκπαιδευτικός μπορεί να επιλέξει οι ομάδες να έχουν ένα κοινό χαρακτηριστικό όπως το φύλο, η φιλία ή τα κοινά χαρακτηριστικά ή την επίδοση τους (Αναγνωστοπούλου, 2001). Σε αυτό το σημείο θα ήταν σκόπιμο να αναφέρουμε ότι το να επιλέξει ένας εκπαιδευτικός άτομα με κοινή σχολική επίδοση, είναι μη θεμιτό γιατί κατ'αυτόν τον τρόπο δημιουργούνται διαχωρισμοί

μεταξύ των μαθητών οι οποίοι οδηγούν στον στιγματισμό των μαθητών με χαμηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις.

1.5.3 Τα οφέλη της εργασίας σε ομάδες.

1.5.3.1 Ακαδημαϊκές επιδόσεις.

Είδαμε παραπάνω τα χαρακτηριστικά των ομάδων και αναφερθήκαμε συνοπτικά στην σύνθεσή τους, παρακάτω θα αναφερθούμε στα πιθανά οφέλη της εργασίας σε ομάδες σε διάφορους τομείς είτε γνωστικούς είτε σε τομείς που αφορούν τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών.

Αρχικά θα αναφερθούμε στις υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις των ατόμων τα οποία εργάζονται κατά ομάδες. Από έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί (Johnson & Johnson, 1979·Lumpe & Staver, 1995) προκύπτει ότι οι μαθητές οι οποίοι εργάζονται σε ομάδες, εξασφαλίζουν υψηλές μαθησιακές επιδόσεις και κυρίως σε μαθήματα που εμπεριέχουν προβλήματα προς επίλυση και απαιτούν υψηλού επιπέδου σκέψη και δημιουργικότητα. Η εργασία σε ομάδες εξασφαλίζει στους μαθητές πιο ευέλικτη σκέψη η οποία οδηγεί σε πολλαπλές λύσεις, καθώς επίσης και την κατανόηση των βημάτων που οδηγούν σε αυτές τις λύσεις (Kewley, 1998). Ως κριτήρια αξιολόγησης οι έρευνες χρησιμοποιούν το βαθμό συγκράτησης, κατανόησης και μεταφοράς των πληροφοριών, την εκμάθηση βασικών γλωσσικομαθηματικών εννοιών και την επίλυση προβλημάτων (Ματσαγγούρας, 2008· Manion & Alexander, 1997).

Οι παραπάνω υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις επιτυγχάνονται μέσω των διαδικασιών που ακολουθούνται οπότε ενεργοποιείται η συμμετοχή των μαθητών και μέσω της ενεργούς συμμετοχής αυξάνεται ο χρόνος εμπλοκής του μαθητή (Ματσαγγούρας, 2008). Μέσω της εργασίας σε ομάδες, για να είναι πιο αποδοτική η εργασία θα πρέπει εμπεριέχει: α) απαντήσεις και ερωτήσεις, β) στρατηγικές για την επίλυση προβλημάτων, γ) διαφορετικές οπτικές και προοπτικές (Johnson και Johnson, 1979).

Επίσης η εργασία σε ομάδες βοηθάει τον εμπλουτισμό της διαδικασίας που ευνοούν την οικοδόμηση της γνώσης. Συγκεκριμένα μέσα από την συνδιαλλαγή με το άλλο άτομο και την πιθανή αντιπαράθεση απόψεων, ή αλλιώς λεκτική αντιπαράθεση, που μπορεί να προκύψει, βοηθά στο να λαμβάνουν υπόψη τους οι μαθητές και άλλες απόψεις διαφορετικές από τις δικές τους ή βοηθά στο να βρουν επιχειρήματα οι μαθητές να υπερασπιστούν τις δικές τους απόψεις (Ματσαγγούρας, 2008·Connor & Asenavage, 1994). Οι Johnson και Johnson (1979) που έχουν ασχοληθεί με την διαλεκτική αντιπαράθεση, συμπεραίνουν ότι η αντιπαράθεση και η επιχειρηματολογία των εμπλεκόμενων προωθεί την κατανόηση και την εμπέδωση της γνώσης, ενώ ταυτόχρονα προάγει και τις γνωστικές δεξιότητες των μαθητών.

1.5.3.2 Κριτική σκέψη.

Από τα παραπάνω μπορεί εύκολα να γίνει κατανοητό ότι η εργασία σε ομάδες βοηθά και την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, αφού με φυσικό τρόπο οι μαθητές οι οποίοι έχουν μεγαλύτερη ευχέρεια στην επικοινωνία λειτουργούν ως πρότυπο για τους υπόλοιπους μαθητές και όλοι μαζί προσφέρουν βοήθεια και στήριξη στην επίλυση των προβλημάτων που προκύπτουν (Ματσαγγούρας, 2008).

Επιπλέον οι διαφορετικές απόψεις των μελών της ομάδας δημιουργούν καταστάσεις γνωστικής σύγκρουσης και παρέχουν ευκαιρίες γνωστικής ενσυναίσθησης οι οποίες προωθούν την κριτική και την νοητική ανάπτυξη γενικότερα (Johnson & Johnson, 1979· Manion & Alexander, 1997).

Επίσης, μέσα από την συνεργασία σε ομάδες αναπτύσσονται πολύ καλά κάποια χαρακτηριστικά της κριτικής σκέψης. Σύμφωνα με τον Faccione (2011), οι ικανότητες που συνθέτουν την κριτική σκέψη, είναι η ερμηνεία, η ανάλυση, η αξιολόγηση, η εξαγωγή αποτελεσμάτων, η εξήγηση και η έννοια της αυτορρύθμισης. Σύμφωνα με τον Faccione (2011), οι ικανότητες που συνθέτουν την κριτική σκέψη, είναι η ερμηνεία, η ανάλυση, η αξιολόγηση, η εξαγωγή αποτελεσμάτων, η εξήγηση και η έννοια της αυτορρύθμισης.

Όταν αναφερόμαστε στην ερμηνεία, εννοούμε την κατανόηση και την ικανότητα να εκφράζουμε την σημασία πολλών διαφορετικών εμπειριών, που μπορεί να περιλαμβάνει εμπειρίες, κρίσεις, πιστεύω. Η ερμηνεία εμπεριέχει υποκατηγορίες, όπως της αποκωδικοποίησης και της αποσαφήνισης νοημάτων, όπως την αναγνώριση και την περιγραφή προβλημάτων και την ικανότητα να ερμηνεύεις τα συναισθήματα κάποιου από την έκφραση του προσώπου του (Faccione, 2011).

Όσον αφορά την ανάλυση, αναφερόμαστε στην ικανότητα να αναγνωρίζουμε τις σχέσεις μεταξύ των ερωτήσεων, του σκεπτικού που ακούμε, να εξετάζουμε ιδέες, να εντοπίζουμε διαφωνίες (Hanna, 2013). Επίσης, στην ανάλυση περιλαμβάνεται και το να μπορούμε να εντοπίσουμε τις ομοιότητες και τις διαφορές μεταξύ δύο προσεγγίσεων σε ένα δεδομένο πρόβλημα.

Περνώντας στην έννοια της αξιολόγησης αναφερόμαστε στο να μπορεί το άτομο να εκτιμά την αξιοπιστία των δηλώσεων ενός ατόμου, με το να μπορεί να εκτιμά αν το συμπέρασμα που προκύπτει είναι σωστό σε μια υπόθεση (Faccione, 2011). Σχετικά με την ικανότητα να βγάζει κάποιος συμπεράσματα ή αποτελέσματα, εννοούμε να μπορεί να αναγνωρίζει τα στοιχεία που χρειάζονται ώστε να προκύπτουν λογικά πορίσματα. Ένα πιο συγκεκριμένο παράδειγμα που μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε είναι η ικανότητα ενός ατόμου να μπορεί να προβλέπει τι θα συμβεί στην συνέχεια με βάση τα δεδομένα που γνωρίζει ή το να μπορεί κάποιος όταν αντιμετωπίζει ένα πρόβλημα να σκεφτεί πολλές διαφορετικές λύσεις (Hanna, 2013). Επίσης, στην ικανότητα του συμπεράσματος εμπεριέχεται το να μπορεί κάποιος να μπορεί να εξηγήσει τι σκέφτεται και πως κατάφερε να οδηγηθεί σε αυτήν την σκέψη.

Συνεχίζοντας στον τομέα της εξήγησης, είναι το να μπορεί κάποιος να παρουσιάσει με πειστικό και λογικό τρόπο τα αποτελέσματα μιας αιτιολογίας. Πιο συγκεκριμένα να μπορεί να περιγράφει τις μεθόδους που χρησιμοποίησε και τα αποτελέσματα που προέκυψαν από μια ερευνητική διαδικασία (Faccione, 2011).

Τέλος, θα αναφερθούμε στην έννοια της αυτορρύθμισης, η οποία φαίνεται να είναι η πιο εντυπωσιακή ικανότητα και επιτρέπει στα άτομα να βελτιώνουν την σκέψη τους. Είναι η ικανότητα να σκέφτεσαι σε ένα επίπεδο όπου να μπορείς να ελέγχεις και να διορθώνεις τις ερμηνείες που δίνεις στα φαινόμενα, να μπορείς να

εξετάζεις και να επανεξετάζεις την ικανότητα σου να εξετάζεις τα φαινόμενα, με λίγα λόγια να μπορείς να ελέγχεις τον εαυτό σου και να τον διορθώνεις (Faccione, 2011).

1.5.3.3 Συναισθηματική ανάπτυξη και ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης.

Αντίθετα με τις παραδοσιακές μορφές διδασκαλίας οι οποίες στηρίζονται περισσότερο ή λιγότερο στον δασκαλικό έλεγχο όποτε δεν προωθείται η μαθητική αυτονομία, η εργασία σε ομάδες προσφέρει την κοινωνική μάθηση που αποκτάται με την άμεση επαφή του ατόμου με το περιβάλλον του, όποτε εξασφαλίζεται η κοινωνική μάθηση (Ματσαγγούρας, 2008). Στην εργασία σε ομάδες τα πιθανά προβλήματα που προκύπτουν στην ομάδα, επιλύονται διαλεκτικά μέσα από τους ίδιους τους εμπλεκόμενους.

Κατ' αυτόν τον τρόπο μέσω της συνεργασίας που πραγματοποιείται και της καθημερινής αλληλεπίδρασης με τα άλλα άτομα της ομάδας το άτομο, κινητοποιείται το ίδιο αλλά αρχίζει και να αναπτύσσει την ικανότητα να ακούει τις απόψεις των άλλων μελών της ομάδας, να της κατανοεί και τελικά να αναπτύσσει την συναισθηματική του νοημοσύνη (Peterson, 2012). Τα άτομα που εργάζονται σε ομάδες, προσπαθούν να επιτύχουν τους στόχους μέσα από την ομάδα και πάντοτε αν και εφόσον τα άλλα μέλη μπορούν επίσης να επιτύχουν τους δικούς τους στόχους. Κατ' αυτόν τον τρόπο το άτομο ψάχνει ένα αποτέλεσμα το οποίο είναι ωφέλιμο για όλα τα μέλη της ομάδας και όχι μόνο για το ίδιο (Johnson et al, 1981).

Η εργασία σε ομάδες, χαρακτηρίζεται από σχέσεις αλληλοβοήθειας και αποδοχής, μέσω των οποίων οι μαθητές αισθάνονται ασφάλεια να εκφραστούν και να εργαστούν νιώθοντας ότι μπορούν να προσφέρουν στα πλαίσια της ομάδας. Η ευθύνη που νιώθουν τα παιδιά για την καλή επικοινωνία με τους συμμαθητές τους, τους σπρώχνει να κερδίσουν πιο ξεκάθαρη εικόνα για την δική τους γνωστική κατάσταση. Έτσι οι κοινωνικές απαιτήσεις των συνομήλικων τους ωθούν να αναπτύξουν θετική αυτοαντίληψη και επιτυγχάνεται τόνωση της αυτοπεποίθησης τους (Ματσαγγούρας, 2008· Phelps & Damon, 1989). Οι μαθητές μέσω της εργασίας σε ομάδες κατανοούν ότι η διαφορετικότητα των

ατόμων που συμμετέχουν επιδρούν στην ανάπτυξη όλων αφού υπάρχει εμπλουτισμός μέσω των διαφορετικών χαρακτηριστικών των άλλων (Cesar & Santos, 2006). Η ασφάλεια, η αποδοχή και η αίσθηση του ανήκειν σε μια ομάδα επιδρά πολύ θετικά στην ένταξη και αποδοχή μαθητών οι οποίοι είτε χαρακτηρίζονται από χαμηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις, είτε ανήκουν σε ομάδες όπως άτομα με αναπηρία, ή πρόσφυγες και μετανάστες (Cesar & Santos, 2006· Skrtic et al, 1996).

1.6 Θεωρητική πλαισίωση της ένταξης και της ενταξιακής εκπαίδευσης.

1.6.1 Προσδιορίζοντας την έννοια της ένταξης μέσα από την έννοια του αποκλεισμού.

Ξεκινώντας την αποσαφήνιση του τίτλου, θα ήταν χρήσιμο να αναφερθούμε αρχικά στην έννοια της ένταξης όσο και στην έννοια του αποκλεισμού, καθώς κατ'αυτόν τον τρόπο θα μπορέσουμε να κατανοήσουμε καλύτερα την έννοια της ένταξης και να την νοηματοδοτήσουμε. Τι εννοούμε όταν αναφερόμαστε στην ένταξη, τι είναι ο αποκλεισμός, πως μπορεί να επιτευχθεί η ένταξη στην εκπαίδευση και γενικότερα στην κοινωνία, μπορούμε να επιτύχουμε την ένταξη ή μιλάμε για μια ουτοπία;

Ίσως η έννοια της ένταξης θα μπορούσε να προσδιοριστεί πιο εύκολα αν συνειδητοποιήσουμε τους ποικίλους αποκλεισμούς που συναντούμε ή δημιουργούμε οι ίδιοι στην καθημερινή ζωή μας. Πολλές φορές η κοινωνία, δηλαδή εμείς οι ίδιοι οι πολίτες σαν μονάδες, δημιουργούμε αποκλεισμούς ή σε κάποιες άλλες περιπτώσεις δεν ενεργούμε προκειμένου να διορθωθούν.

Ο κοινωνικός αποκλεισμός έχει ποικίλες μορφές και μπορεί να περιέχει διάφορα στοιχεία, όπως διαφορετική μεταχείριση η οποία μπορεί να αφορά σε άτομα, νοικοκυριά, χώρες ή πληθυσμούς χωρών (Percy-Smith, 2000). Ο προσδιορισμός του αποκλεισμού, είναι ένα δύσκολο εγχείρημα, καθώς πρέπει να αναλογιστούμε ότι

υπάρχει παντού. Υπάρχει στις μεταξύ μας σχέσεις ως άτομα, υπάρχει μεταξύ των πλαισίων μιας κοινωνίας, υπάρχει σε εθνικό επίπεδο μεταξύ διαφορετικών κρατών, υφίσταται στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης και προϋποθέτει δομικές αλλαγές. Αποτελεί μια μάχη για την κατάκτηση στην πρόσβαση, στην κοινωνική δικαιοσύνη και στην παραγωγή αντιρατσιστικών νομοθεσιών (Ενότητα κοινωνικού αποκλεισμού, 1994).

Η έννοια του αποκλεισμού δεν είναι μια έννοια που συζητείται στις μέρες μας. Σύμφωνα με την επιτροπή της Ευρωπαϊκής Κοινότητας, το 1993, δόθηκε ένας ορισμός ο οποίος αφορά τον αποκλεισμό και τις διάφορες διαστάσεις του. Στον ορισμό αυτό, ο κοινωνικός αποκλεισμός συνίσταται σε οποιοδήποτε παράγοντα ο οποίος επιδρά σε αυτόν. Σύμφωνα με τον ορισμό, εκτός από την φτώχεια η οποία αποτελεί αδιαμφισβήτητο παράγοντα αποκλεισμού, αναφέρονται και οι ανεπαρκείς προσβάσεις σε στέγαση, εκπαίδευση, υγεία και πρόσβαση σε υπηρεσίες γενικότερα. Από τον ορισμό προκύπτει πως ο αποκλεισμός προκύπτει κυρίως σε άτομα τα οποία βιώνουν προκατάληψη, ενώ δίνεται μεγάλη έμφαση στο να μην εδραιωθεί ο παραπάνω διαχωρισμός, αφού κατ' αυτόν τον τρόπο προκύπτουν κοινωνίες δύο ταχυτήτων.

Η Madanipour, όπως αναφέρεται στους Arthurson & Jacobs (2004), ορίζει 3 τομείς στους οποίους υπάρχει ο κοινωνικός αποκλεισμός, τον οικονομικό, τον πολιτικό και τον τομέα της κοινωνικής κουλτούρας. Όσον αφορά τον οικονομικό τομέα ο αποκλεισμός αφορά την πρόσβαση στην αγορά εργασίας, ο οποίος αποκλεισμός αποτελεί μια πολύ σκληρή μορφή αποκλεισμού που ευθύνεται για την ύπαρξη της φτώχειας. Σχετικά με τον αποκλεισμό στον πολιτικό τομέα, αυτός αφορά την μη αντιπροσώπευση ατόμων, κοινωνικών ομάδων ή και ολόκληρων χωρών στην πολιτική αρένα. Τέλος, όσον αφορά στον τομέα της κοινωνικής κουλτούρας αναφερόμαστε στην γλώσσα, στην θρησκεία και την εθνικότητα. Αποκλεισμός σημαίνει περιθωριοποίηση για όποιον διαφέρει σε αυτούς τους τομείς από την κυρίαρχη ομάδα.

Στο Ηνωμένο Βασίλειο επίσης, η Ενότητα Κοινωνικού Αποκλεισμού το 2004, προσδιόρισε τρεις βασικούς παράγοντες οι οποίοι οδηγούν στον κοινωνικό αποκλεισμό. Αυτοί αφορούν:

- την Δημογραφία, η οποία αφορά σε παράγοντες όπως η ανεργία στους νέους, η γήρανση του πληθυσμού, η μετανάστευση.
- την αγορά εργασίας, όπου αναφερόμαστε σε χαμηλούς μισθούς και πρόσβαση σε αυτήν.
- την πολιτική της κοινωνίας, όπου αναφερόμαστε σε αλλαγές στα προνόμια που αφορούν στην υγεία ή στις κοινωνικές υπηρεσίες οι οποίες μειώνουν την πρόσβαση των ανθρώπων.

Επιπλέον θα πρέπει να προσθέσουμε σε όλους τους παραπάνω τομείς και τον ατομικό παράγοντα, δηλαδή τον τρόπο με τον οποίο ο κάθε ένας από εμάς μπορεί να αποκλείει τα άλλα άτομα επειδή πιστεύει πως είναι διαφορετικά από εκείνον, λόγω προσωπικών πεποιθήσεων σχετικά με το ιδανικό (Appleton-Dyer & Field, 2014).

Ο Oliver (2009), αναφερόμενος στα άτομα με αναπηρία επισημαίνει ότι βιώνουν τον κοινωνικό περιορισμό, ο οποίος αφορά είτε την πρόσβαση σε κτιριακές εγκαταστάσεις, είτε την έλλειψη εκπαιδευτικού υλικού στα σχολεία, είτε στην μη χρήση της νοηματικής γλώσσας και της γραφής Braille από τα άτομα χωρίς αναπηρία είτε ακόμη λόγω των εχθρικών στάσεων των μη ανάπηρων ατόμων. Ενώ θα πρέπει να σημειώσουμε ότι όλα τα άτομα με αναπηρία δεν βιώνουν με τον ίδιο τρόπο τον αποκλεισμό αφού επιδρούν σε αυτό τον παράγοντα και άλλοι παράγοντες όπως το φύλο, η φυλή, η οικονομική κατάσταση, η ηλικία κ.α. Όλοι οι παραπάνω παράγοντες μπορούν να προκαλέσουν πολλαπλές μορφές αποκλεισμών και διαχωρισμών (Meekosha & Shuttleworth, 2009).

Στο προσωπικό και διαπροσωπικό επίπεδο, ο αποκλεισμός πραγματοποιείται όταν ένα άτομο με αναπηρία χρειάζεται συνεχή υποστήριξη από την οικογένεια ή από βοηθούς για να μπορεί να συμμετέχει στην κοινωνία και εμποδίζεται από την μη παροχή επιδομάτων ή την καταβολή χαμηλών επιδομάτων τα οποία θα του εξασφάλιζαν αυτήν την ανεξαρτησία. Επίσης συνεχίζοντας σε προσωπικό επίπεδο, ο αποκλεισμός σχετίζεται με την χαμηλή αυτοπεποίθηση η οποία προκύπτει από τα παραπάνω εμπόδια και δεν επιτρέπει στο άτομο να κάνει επιλογές που αφορούν στην καλή ποιότητα ζωής του.

Κλείνοντας στο εργασιακό επίπεδο, από έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί φαίνεται ότι τα άτομα με αναπηρία αποκλείονται και από την αγορά εργασίας. Οι λόγοι για τους οποίους υφίστανται αυτόν τον αποκλεισμό μπορεί να είναι λόγω της

αναπηρίας που έχουν, είτε λόγω της στερεοτυπικών αντιλήψεων που επικρατούν σχετικά με τους ανάπηρους και την απόδοση τους στην εργασία. Επιπλέον παρουσιάζονται δυσκολίες και στην διατήρηση της εργασίας τους αφού οι ανάπηροι είναι από τις πρώτες ομάδες που απολύονται (Shier et al, 2009).

Σε έναν κόσμο που κυριαρχείται από νεοφιλελεύθερες πολιτικές, οι οποίες στηρίζονται στην παραγωγικότητα και επιβάλλουν ένα αποδεκτό κοινωνικό πρότυπο, το οποίο είναι το επιθυμητό είναι βέβαιο πως θα υπάρχουν αποκλεισμοί. Το ένα άκρο περιλαμβάνει τους πληθυσμούς οι οποίοι είναι πλήρως ενταγμένοι και το άλλο εκείνους οι οποίοι είναι πλήρως αποκλεισμένοι. Ανάμεσα στα δύο αυτά άκρα υπάρχουν πολλά άτομα τα οποία είναι ενταγμένα σε κάποιους τομείς και αποκλεισμένα σε κάποιους άλλους, το εύρος είναι μεγάλο και οι περιπτώσεις αμέτρητες.

1.6.2 Σχετικά με την ενταξιακή εκπαίδευση.

Η έννοια της ένταξης συναντάται παντού μέσα στην ζωή μας, μέσα στο πολιτικό πλαίσιο που επικρατεί, στους νόμους που ψηφίζονται, αλλά και στις ατομικές πρακτικές που υιοθετούμε και τις ονομάζουμε ενταξιακές. Στην εποχή μας όλοι μιλούν για την ένταξη, από τον απλό πολίτη μέχρι τους νομοθέτες οι οποίοι ψηφίζουν νόμους που φαινομενικά προωθούν την ένταξη, στην πραγματικότητα όμως απλώς την διακηρύττουν. Μπορούμε όμως να αντιληφθούμε την έννοια της ένταξης πραγματικά; Ποιος πρέπει να ενταχθεί, πως πρέπει να ενταχθεί και γιατί; Εμείς είμαστε ενταγμένοι;

Ας ξεκινήσουμε από τις πεποιθήσεις οι οποίες κυριαρχούν σήμερα. Στις μέρες μας είναι πια κοινά αποδεκτό πως η εκπαίδευση όλων των πολιτών μιας χώρας, φυσικά συμπεριλαμβανομένων και των ατόμων με αναπηρίες, αποτελεί αναφαίρετο δικαίωμα τους (Barton, 2012). Οι διεθνείς οργανώσεις, οι νομοθεσίες των χωρών αναγνωρίζουν στην πλειοψηφία τους το δικαίωμα των αναπήρων πολιτών, όχι μόνο στην εκπαίδευση αλλά και στην κοινωνική ζωή. Όσον αφορά την εκπαίδευση, υπάρχει η πεποίθηση, πως πρέπει να εξασφαλίζονται ίσες ευκαιρίες εκπαίδευσης προς όλους και κατ' αυτόν τον τρόπο η κοινωνία να προοδεύει.

Η παραπάνω σημερινή πεποίθηση, επικυρώθηκε το 1994 στην Παγκόσμια Διακήρυξη της Σαλαμάνκα, στην οποία μεταξύ άλλων δόθηκε έμφαση στο ότι τα παιδιά ανεξάρτητα από τις ιδιαιτερότητες που έχουν, θα πρέπει να εκπαιδεύονται στο γενικό σχολείο της γειτονιάς τους. Επίσης δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στα πλεονεκτήματα που υπάρχουν και για τις δύο πλευρές, από την συνεκπαίδευση παιδιών με αναπηρία και παιδιών χωρίς αναπηρία. Τέλος, γίνεται αναφορά και στον ρόλο των γονέων, οι οποίοι θα πρέπει να ενθαρρύνονται να συμμετέχουν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά τον κυρίαρχο ρόλο θα κρατούν οι εκπαιδευτικοί (UNESCO). Η παραπάνω απόφαση αποτέλεσε έναν σταθμό στην ιστορία της ενταξιακής προοπτικής, αφού θεσμοθετημένα πια οι μαθητές ανεξάρτητα από τις ιδιαιτερότητες που μπορεί να είχαν, θα έπρεπε να εκπαιδεύονται στο ίδιο σχολικό πλαίσιο και όχι να διαχωρίζονται.

Ένα από τα χαρακτηριστικά λοιπόν της ενταξιακής εκπαίδευσης είναι η έμφαση στην κοινή ζωή και μάθηση των ατόμων ανεξάρτητα από τα διαφορετικά χαρακτηριστικά τους. Κατ'αυτόν τον τρόπο αυτό που πρέπει να κάνουμε είναι να δούμε πως θα κατανοήσουμε, θα αποδεχτούμε και θα χρησιμοποιήσουμε τη διαφορετικότητα ως μια μεγάλη ευκαιρία για δημιουργική μάθηση και όχι σαν ένα πρόβλημα που πρέπει να λυθεί (Ζώνιου-Σιδέρη, 2012).

Έτσι και αλλιώς τόσο στην ευρύτερη κοινωνία όσο και στην εκπαιδευτική τάξη, η οποία αποτελεί μια κοινωνία σε μικρογραφία, το μόνο σίγουρο είναι πως η διαφορετικότητα είναι το χαρακτηριστικό που επικρατεί.

Όπως αναφέρει ο Goodley (2007) η ένταξη σχετίζεται με πολλά περισσότερα από το να εξασφαλιστεί η κατάλληλη εκπαίδευση για τις ανάγκες του κάθε μαθητή. Για την πραγματοποίηση της ένταξης απαιτείται να γίνουν αλλαγές σε:

- Μάκρο-επίπεδο: σε κυβερνητικές πολιτικές, έτσι ώστε να προάγουν την κοινωνική και εκπαιδευτική ένταξη των ατόμων που έχουν περιθωριοποιηθεί.
- Μέσο-επίπεδο: στον εκπαιδευτικό τομέα, να αναπτυχθούν ενταξιακές μορφές παιδαγωγικών πρακτικών ώστε να μπορούν να μάθουν όλοι, ο καθένας με διαφορετικό τρόπο.
- Μίκρο-επίπεδο: οι εκπαιδευτικοί να δουν με κριτικό μάτι τις πρακτικές που χρησιμοποιούν ώστε να μπορέσουν να εντάξουν όλα τα παιδιά της τάξης.

Η ενταξιακή εκπαίδευση είναι μια δράση αμιγώς πολιτική, αφού προϋποθέτει την κριτική των κοινωνικών αξιών, των προτεραιοτήτων και των δομών που υποστηρίζει η κοινωνία. Αφορά στον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε και δρούμε στην διαφορετικότητα. Σχετίζεται με το ποιον αφήνω να συμμετέχει και ποιον δεν αφήνω να συμμετέχει τόσο στην εκπαίδευση όσο και στην κοινωνία γενικότερα (Barton, 2003).

Δεν είναι δύσκολο να κατανοήσουμε πως η έννοια της ένταξης στην εκπαίδευση έχει ως πρωταρχικό ρόλο την εξάλειψη των ανισοτήτων και την παροχή ίσων ευκαιριών προς όλους τους μαθητές. Η ενταξιακή εκπαίδευση αναφέρεται σε όλους τους μαθητές οι οποίοι διαφέρουν ο ένας από τον άλλο, όποτε ουσιαστικά σε όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές. Επιπλέον η ενταξιακή εκπαίδευση δεν είναι απλώς το να διατηρήσουμε τους μαθητές στην εκπαίδευση αλλά το να μεγιστοποιήσουμε την συμμετοχή τους. Η ενταξιακή εκπαίδευση δεν αφορά στον διαχωρισμό των μαθητών σε μαθητές με αναπηρία ή χωρίς, ενώ το σχολείο θα είναι εκείνο που θα πρέπει να διαφοροποιηθεί έτσι ώστε να δημιουργήσει ένα παιδαγωγικό πρόγραμμα που να εμπεριέχει την διαφορετικότητα των αναγκών και να εκπαιδεύσει όλους τους μαθητές (Barton, 2003).

Ο Slee (2004), αναφέρει ότι πολλοί θεωρούν ότι η ενταξιακή εκπαίδευση είναι η συνέχεια της ειδικής εκπαίδευσης και πως όσα περισσότερα παιδιά με αναπηρία μεταφέρονται από τα σχολεία της ειδικής αγωγής σε αυτά της γενικής τόσο περισσότερο ενταξιακά θα είναι τα ίδια. Επιπλέον, μιας και τα σχολεία που λειτουργούν σε μια κοινωνία δεν είναι ανεξάρτητα από εκείνη, δεν θα πρέπει να ξεχνάμε πως πολλές φορές κάτω από την ταμπέλα της ένταξης, τα εκπαιδευτικά συστήματα εμπορεύονται τα προϊόντα με βάση τις προτιμήσεις του κοινού, καθιστώντας την παιδεία ως ένα προϊόν προς το «συμφέρον» των πολλών. Κατ' αυτόν τον τρόπο η ένταξη προσδιορίζεται στο πλαίσιο μια ομοιομορφίας η οποία προσδιορίζεται μέσω κάποιων κριτηρίων απόδοσης (Armstrong, 2004).

1.6.3 Προσδιορισμός της έννοιας της ένταξης.

Από την συνθήκη της Σαλαμάνκα η οποία συντάχθηκε το 1994, έχουν περάσει 26 ολόκληρα χρόνια. Ένα χρονικό διάστημα διόλου ευκαταφρόνητο, κατά την διάρκεια

του οποίου πολλά από τα ψηφίσματά της θα έπρεπε να γίνουν πράξη. Έτσι τα παιδιά με αναπηρία θα έπρεπε τουλάχιστον να εκπαιδεύονται πια στα σχολεία της γειτονιάς τους μαζί με τα υπόλοιπα παιδιά της γειτονιάς. Είναι όμως έτσι; Από την άλλη πλευρά αν υποθέσουμε ότι οι μαθητές με αναπηρία εκπαιδεύονται μαζί με τα υπόλοιπα παιδιά της γειτονιάς τους, τότε αρκεί αυτό για να θεωρήσουμε πως δεν υπάρχουν αποκλεισμοί και πως όλοι οι μαθητές επωφελούνται από μια εκπαίδευση στην οποία κανείς δεν αποκλείεται;

Υπάρχουν διάφοροι ορισμοί και διάφορες ορολογίες που χρησιμοποιούνται για να προσδιορίσουμε την έννοια της ενταξιακής εκπαίδευσης. Κάποιοι χρησιμοποιούν τον όρο της ενσωμάτωσης (integration), ενώ κάποιοι άλλοι τον όρο inclusive. Ποιος είναι άραγε ο καταλληλότερος και ποιες οι διαφορές μεταξύ τους.

Πιο συγκεκριμένα, η έννοια της ενσωμάτωσης έχει τις ρίζες της στην έννοια της ομαλοποίησης και την αφομοίωση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του κάθε ατόμου (Barton, 2012). Στον αντίποδα, η έννοια της ένταξης, βασίζεται στην αρχή πως όλοι οι μαθητές, ανεξάρτητα από τα χαρακτηριστικά τους αποτελούν σεβαστά μέλη της σχολικής κοινότητας. «Το κεντρικό μήνυμα είναι απλό: Κάθε μαθητής μας ενδιαφέρει και μας ενδιαφέρει ισότιμα» (UNESCO).

Στην έκθεση Warnock, όπως αναφέρεται στη Ζώνιου-Σιδέρη (2011), περιγράφονται τρεις τύποι σχολικής ένταξης: η χωρική, η κοινωνική και η λειτουργική. Η χωρική ένταξη αναφέρεται στην εκπαίδευση παιδιών με αναπηρία και παιδιών χωρίς αναπηρία σε έναν κοινό χώρο αλλά σε διαφορετικά κτίρια όποτε η επαφή των παιδιών μεταξύ τους είναι περιορισμένη. Συνεχίζοντας, η κοινωνική ένταξη αναφέρεται στην ξεχωριστή εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία και των παιδιών χωρίς αναπηρία, αλλά υπάρχει η δυνατότητα να έχουν κοινωνικές επαφές στα διαλείμματα ή σε κοινωνικές εκδηλώσεις. Τέλος, στη λειτουργική ένταξη τα παιδιά με αναπηρία και τα παιδιά χωρίς αναπηρία βρίσκονται μαζί στο ίδιο σχολείο, συμμετέχουν από κοινού σε όλες τις δραστηριότητες αλλά παρακολουθούν ειδικό πρόγραμμα.

Αν και οι παραπάνω ορισμοί είναι εντελώς διαφορετικοί, παρ' όλα αυτά χρησιμοποιούνται ως συνώνυμοι για να δηλώσουν την συμμετοχή ατόμων με αναπηρίες στη γενική εκπαίδευση. Σύμφωνα με την σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρίες (UNCRPD), όπως αναφέρεται στον Slee

(2018), ως ενσωμάτωση ορίζεται η τοποθέτηση ατόμων με αναπηρία σε συνηθισμένα εκπαιδευτικά ιδρύματα, εφόσον τα άτομα με αναπηρία μπορούν να προσαρμοστούν στις απαιτήσεις τέτοιων ιδρυμάτων.

Αντίθετα, σύμφωνα πάντα με την σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών (UNCRPD), η έννοια της ένταξης περιλαμβάνει μια σειρά από διαδικασίες προκειμένου να επιτευχθεί. Πιο συγκεκριμένα, απαιτείται συστηματική μεταρρύθμιση που θα περιλαμβάνει αλλαγές στο περιεχόμενο της διδασκαλίας, στις διδακτικές μεθόδους, στις στρατηγικές, έτσι ώστε να ξεπεραστούν τα εμπόδια και οι μαθητές με αναπηρία να μπορούν να εκπαιδευτούν ισότιμα, σύμφωνα με τις απαιτήσεις και τα ενδιαφέροντα τους. Όπως αναφέρεται, τοποθετώντας απλά μαθητές με αναπηρίες μέσα σε συνηθισμένα εκπαιδευτικά ιδρύματα χωρίς να πραγματοποιηθούν οι απαραίτητες αλλαγές δεν μπορεί να ονομαστεί ένταξη. Η εκπαίδευση αφορά όλους τους μαθητές είτε έχουν αναπηρία είτε δεν έχουν (Barton, 2003).

Η ενταξιακή εκπαίδευση κατά τους Booth κ.ά.(1997) εμπλέκει δυο διαδικασίες: την διαδικασία αύξησης της συμμετοχής των μαθητών στην κουλτούρα του σχολείου και την διαδικασία που αφορά την μείωση των πρακτικών που διαχωρίζουν τους μαθητές. Είναι απαραίτητο όπως αναφέρεται να πραγματοποιηθούν και οι δύο διαδικασίες αφού αν επιχειρήσουμε την πρώτη χωρίς της δεύτερη σίγουρα θα ηττηθούμε.

Η ενταξιακή εκπαίδευση σχετίζεται πολλές φορές με την απομόνωση των μαθητών και την παροχή υπηρεσιών που σχετίζονται με την ειδική αγωγή μέσα στα γενικά σχολεία. Αυτό συμβαίνει γιατί ακόμα δεν έχει απαντηθεί το ερώτημα που αφορά στο που πρέπει να εκπαιδεύονται τα άτομα με αναπηρία. Ο προβληματισμός αυτός είναι χωρίς ουσία. Όπως είδαμε θα πρέπει να γίνουν ενέργειες και στον οικονομικό και στον κοινωνικό τομέα για την ένταξη των αναπήρων αφού δεν αρκεί να διευθετήσουμε μόνο τον χώρο που θα εκπαιδευτούν, αλλά και πως θα ενταχθούν ισότιμα στην κοινωνία καταρρίπτοντας τους περιορισμούς που προκύπτουν από την κοινωνία (Oliver & Barnes, 2010).

Στην Ελλάδα ο προβληματισμός σχετικά με την εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία, θεωρήθηκε πως λύνεται με την μετονομασία των ειδικών τάξεων σε τμήματα ένταξης (Ζώνιου- Σιδέρη, 2012). Στην πραγματικότητα όμως, ένα πραγματικά ενταξιακό σχολείο θα πρέπει να έχει μια βαθιά δημοκρατική φιλοσοφία, η οποία θα περιλαμβάνει την έννοια της κοινότητας και την έννοια του νοιάζομαι για

τον απέναντι μου. Σε ένα τέτοιο σχολείο οι δάσκαλοι καλούνται να εξομαλύνουν τις διαφορές μεταξύ των μαθητών και όχι να ετικετοποιούν τους μαθητές (Baglieri & Knoch, 2004). Καλούνται επίσης να αναλογιστούν το δικαίωμα του κάθε μαθητή για ένταξη, την αξία που έχει να είναι κανείς διαφορετικός και το ότι όταν κάποιος αποκλείεται σημαίνει ότι αποδυναμώνεται και τοποθετείται σε μια κατηγορία όπου περικλείονται «οι μη φυσιολογικοί» (Barton, 2003). Ο τελικός στόχος είναι να μάθουμε να ζούμε ο ένας με τον άλλο.

Όπως βλέπουμε οι προσπάθειες για την ένταξη θα πρέπει να γίνουν σε όλες τις πτυχές της ζωής μας, σε οικονομικό επίπεδο, σε πολιτικό επίπεδο, σε κοινωνικό επίπεδο, έτσι ώστε τόσο τα άτομα με αναπηρία όσο και τα άτομα χωρίς να μπορούν να ενταχθούν. Δεν αρκεί να επιλύσουμε το σε ποια δομή θα εκπαιδεύονται τα άτομα με ή χωρίς αναπηρία, αλλά θα πρέπει να αναγνωριστούν τα δικαιώματα του κάθε ανθρώπου να συμμετέχει σαν ισότιμο μέλος στην κοινωνία ξεπερνώντας πιθανά εμπόδια στο σχολείο, στην κοινωνία, στις δημόσιες υπηρεσίες κ.τ.λ. (Oliver & Barnes, 2010).

1.7 Αναπηρία και Εκπαίδευση.

1.7.1 Το ιατρικό και το ατομικό μοντέλο της αναπηρίας.

Αρχικά θα πρέπει να πούμε ότι τα «μοντέλα» της αναπηρίας κατασκευάστηκαν έτσι ώστε ένα θέμα να μπορεί να ειπωθεί με διαφορετικούς τρόπους και κάτω από διαφορετικές συνθήκες αν και δεν μπορούν να εξηγήσουν τα πάντα (Finkenstein, 2001).

Το ιατρικό μοντέλο προσέγγισης της αναπηρίας αναδείχθηκε ως κυρίαρχη θεώρηση στις αρχές του 20^{ου} αιώνα επηρεάζοντας τις κοινωνικές αντιλήψεις και στο οποίο πραγματοποιείται η «ιατρικοποίηση» της αναπηρίας. Προχωρώντας στο ατομικό μοντέλο, το οποίο για πολλούς αποτελεί απόρροια του ιατρικού μοντέλου, η αναπηρία θεωρείται προσωπικό πρόβλημα του ατόμου. Το ατομικό μοντέλο επικεντρώνεται στους περιορισμούς τους οποίους βιώνει το άτομο εξαιτίας της

βλάβης του και τις θεραπευτικές ενέργειες οι οποίες πρέπει να πραγματοποιηθούν, από το άτομο με αναπηρία ώστε να προσεγγίσει την κανονικότητα.

Το ιατρικό μοντέλο προσεγγίζει την αναπηρία ως αντικειμενική πραγματικότητα, η οποία δεν χωρεί αμφισβητήσεις, και θεωρεί ότι η αναπηρία προϋπάρχει του ατόμου (Καραγιάννη, 2009). Επίσης μιλά για την αναπηρία με κλινικούς όρους, θεωρώντας την ως μια «ασθένεια», η οποία αποτελεί ένα προσωπικό πρόβλημα το οποίο πρέπει να επιλυθεί και τα άτομα με αναπηρία ως μια ειδική κατηγορία ασθενών οι οποίοι συναντούν δυσκολίες στη ζωή τους εξαιτίας των δικών τους ατομικών περιορισμών, εξαιτίας της κατασκευής του σώματος η οποία και τους διαφοροποιεί από τους υπόλοιπους (Παναγιώτου, Τσιανίκα & Συμεωνίδου, 2012). Το ιατρικό μοντέλο νομιμοποιείται μέσω της χρήσης της γλώσσας, αφού αυτή περιλαμβάνει επιστημονική ορολογία ενώ χαρακτηριστικό είναι το πλήθος των συμπτωμάτων ή παθολογικών συμπεριφορών που αναγνωρίζονται μέσω της ιατρικής επιστήμης και βοηθούν στην ταξινόμηση των «ασθενειών-αναπηριών», τον διαχωρισμό των ανθρώπων σε φυσιολογικούς και μη- φυσιολογικούς και ως συνέπεια την ιατροποίηση της αναπηρίας (Oliver, 2009). Στο ιατρικό μοντέλο, οι γιατροί και οι θεράποντες ειδικοί είναι εκείνοι οι οποίοι κατέχουν κεντρικό ρόλο στην ζωή των ατόμων με αναπηρία αφού μέσω εκείνων θα επιτευχθεί η «θεραπεία» των ατόμων τα οποία «πάσχουν», εφόσον τα άτομα με αναπηρία μέσω του ιατρικού μοντέλου θεωρούνται πως χρήζουν θεραπείας ώστε να μπορούν να μοιάζουν ή να γίνουν αν η επιστήμη τα καταφέρει «κανονικοί».

Το άτομο με αναπηρία στο ιατρικό μοντέλο «αποκλίνει» από το «κανονικό» και από αυτό που θεωρείται «φυσιολογικό», για αυτό τον λόγο τα άτομα με αναπηρία εμφανίζονται να βιώνουν μια προσωπική τραγωδία και να προσπαθούν αγωνιωδώς να μοιάσουν στον «κανονικό» άνθρωπο, ώστε να φέρουν εις πέρας τον κοινωνικό τους ρόλο (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011).

Η διαδικασία της διάγνωσης είναι πολύ σημαντική στο ιατρικό μοντέλο και εξυπηρετεί: 1) την περιγραφή, την κατηγοριοποίηση, 2) την πρόγνωση, 3) τη θεραπεία και 4) τον προσδιορισμό της παθολογίας. Η Ζώνιου- Σιδέρη (2011) αναφέρει ότι μέσα από την διαδικασία της διάγνωσης η αναπηρία εκλαμβάνεται ως μια πραγματικότητα η οποία δεν αμφισβητείται, ενώ τα άτομα με αναπηρία έχουν όλοι τα ίδια χαρακτηριστικά και ουσιαστικά «ομογενοποιούνται» κάτω από την

διάγνωση χωρίς να λαμβάνονται υπόψη τα χαρακτηριστικά και η προσωπικότητα τους, σχηματίζοντας μια ενιαία ταυτότητα. Σύμφωνα με τα παραπάνω η αναπηρία εκλαμβάνεται ως δεδομένη, ως πραγματικότητα, η οποία δεν μπορεί να αποτελεί εκτίμηση μιας υποκειμενικής γνώμης. Επιπλέον, δεν λαμβάνονται υπόψη οι περιπτώσεις των βλαβών που παρουσιάζονται ως αποτέλεσμα κάποιου εργατικού ατυχήματος, από την μη πρόσβαση σε υπηρεσίες υγείας, σε περιπτώσεις κακής διατροφής ή ακόμα σε λάθη των ιατρών.

Σε αυτό το σημείο θα ήταν χρήσιμο να πούμε ότι στα πλαίσια μιας κοινωνίας το πώς θα νοηματοδοτήσουμε την έννοια της αναπηρίας, συνεπάγεται και την ανάλογη συμπεριφορά των ατόμων προς τα άτομα με αναπηρία αλλά και τις προσδοκίες τις οποίες έχουμε από αυτούς (Barton, 2012). Ο Oliver (2009), αναφέρεται στην σπουδαιότητα των ορισμών που χρησιμοποιούμε για την αναπηρία και στις επιπτώσεις που θα έχουν αυτοί οι ορισμοί. Συγκεκριμένα αναφέρει ότι αν θεωρούμε την αναπηρία ως προσωπική τραγωδία, τότε και οι ενέργειες μας θα κατευθύνονται στο πώς θα ανακουφίσουμε τα άτομα με αναπηρία, προχωρώντας, σε κοινωνικές πολιτικές προκειμένου να αποζημιωθούν τα άτομα που υπέστησαν την τραγωδία. Αντιθέτως, αν θεωρούμε ότι η αναπηρία αποτελεί μια μορφή κοινωνικής καταπίεσης, τότε και οι κοινωνικές πολιτικές, θα προσπαθούν να άρουν τις καταπίεσεις.

Κατ' αυτόν τον τρόπο η οπτική μέσω της οποίας αντιλαμβανόμαστε την αναπηρία, σχετίζεται με το μοντέλο που υιοθετείται κάθε φορά, για να επεξηγήσουμε και να κατανοήσουμε ένα φαινόμενο. Ανάλογα με το μοντέλο που θα χρησιμοποιήσουμε, θα δράσουμε και θα συμπεριφερθούμε ανάλογα και στα άτομα με αναπηρία.

Η υιοθέτηση του ιατρικού μοντέλου συνέβαλε ώστε τα άτομα με αναπηρία να αποδυναμωθούν και να εξαρτηθούν από τους ειδικούς οι οποίοι αναλάμβαναν την λήψη των αποφάσεων που αφορούσε την δική τους ζωή. Στο ιατρικό μοντέλο, τα άτομα με αναπηρία έχουν ένα παθητικό ρόλο περιμένοντας από κάποιον άλλον να αναλάβει τις πρωτοβουλίες για την θεραπεία και την αποκατάσταση τους (Chewning & Sleath, 1996). Έτσι η κύρια αποτυχία του ιατρικού μοντέλου είναι να καταφέρει να δώσει την δυνατότητα της επιλογής των ενεργειών που θέλουν τα άτομα με αναπηρία να κάνουν για τον ίδιο τους τον εαυτό (Oliver, 2009).

Γύρω στο 1980, η Παγκόσμια Οργάνωση Υγείας προσδιόρισε την αναπηρία (disability) ως μια παθολογική κατάσταση που «εξωτερικεύεται» και γίνεται εμφανής στο άτομο ή στο περιβάλλον του. Σύμφωνα λοιπόν με την Π.Ο.Υ. ορίζεται ως:

- Αναπηρία (Disability): κάθε περιορισμός λόγω του οποίου δεν μπορεί το άτομο να επιδοθεί σε μια δραστηριότητα στην οποία θεωρείται φυσιολογική για το μέσο άνθρωπο.
- Βλάβη (Impairment): μια μη κανονική λειτουργία, της ψυχολογικής ή σωματικής ή ανατομικής λειτουργίας.
- Μειονεξία (Handicap): η ανικανότητα για ένα άτομο που προκύπτει ως αποτέλεσμα της βλάβης και δεν επιτρέπει να εκτελεστεί ο φυσιολογικός ρόλος του ατόμου, ο οποίος εξαρτάται από κοινωνικούς και πολιτισμικούς παράγοντες.

Όπως παρατηρούμε στους παραπάνω ορισμούς, παντού επισημαίνεται η έννοια του φυσιολογικού ατόμου και επικεντρώνεται η προσοχή στην απόκλιση από το τι θεωρείται φυσιολογικό, χωρίς όμως να μπορεί στην ουσία να προσδιοριστεί η έννοια του φυσιολογικού. Όπως αναφέρει και η Kumari-Campbell (2009) σχετικά με τον ιδανικά ικανό πολίτη στον σύγχρονο κόσμο είμαστε όλοι θύματα της κατασκευής ενός ιδανικού σώματος, το οποίο δεν υφίστανται, είναι μόνο ένα κατασκεύασμα της επιστήμης, της νομοθεσίας, της πολιτικής. Αν το σκεφτούμε προσεχτικά, κανείς μας δεν ταιριάζει σε αυτό το ιδεαλιστικό σώμα, όλοι αποκλίνουμε από αυτό, κανείς δεν μπορεί να το προσεγγίσει.

1.7.2 Το κοινωνικό μοντέλο.

Τις δεκαετίες 1960 και 1970, υπήρξε μια πολύ μεγάλη κινητοποίηση από ανάπηρους ακτιβιστές, οι οποίοι στη Βρετανία ξεκίνησαν ενέργειες προκειμένου να αναδιατυπωθεί η έννοια της αναπηρίας ως μια μορφή κοινωνικής καταπίεσης και όχι ως ένα ζήτημα ιατρικής φύσεως (Thomas, 2014). Άτομα και ομάδες με αναπηρία άρχισαν να αντιστέκονται στον αποκλεισμό τους από την αγορά εργασίας και να διεκδικούν το δικαίωμα της επιλογής.

Η Ένωση των Σωματικά Μειονεκτούντων ενάντια στο Διαχωρισμό (UPIAS), διατύπωσε μια διακήρυξη η οποία αφορούσε την αναπηρία και μετατόπιζε το κέντρο βάρους της αναπηρίας στην κοινωνία. Ο UPIAS(1976), παίρνοντας θέση για την αναπηρία υποστήριξε ότι:

«Η αναπηρία είναι κάτι που επιβάλλεται πάνω στην βλάβη μας, από τον τρόπο με τον οποίο είμαστε απομονωμένοι και αποκλεισμένοι από την πλήρη συμμετοχή μας στην κοινωνία. Γι' αυτόν τον λόγο τα άτομα με αναπηρία είναι μια καταπιεσμένη ομάδα στην κοινωνία» (Barton, 2003).

Συνεχίζοντας τα άτομα με αναπηρία προτείνουν την παρακάτω ταξινόμηση:

Βλάβη: η στέρηση μέρους ή του συνόλου ενός μέλους, ή η ύπαρξη ενός ελαττωματικού μέλους, οργανισμού ή ανατομίας του σώματος.

Αναπηρία: το μειονέκτημα ή ο περιορισμός δραστηριότητας που προκαλείται από τη σύγχρονη κοινωνική οργάνωση, η οποία δεν λογαριάζει καθόλου ή λογαριάζει ελάχιστα τους ανθρώπους που έχουν φυσικές βλάβες, περιορίζοντας τους από τις κοινωνικές δραστηριότητες (Oliver, 2009).

Σύμφωνα με την παραπάνω διακήρυξη η αναπηρία είναι το μειονέκτημα ή ο περιορισμός μιας δραστηριότητας εξαιτίας της κοινωνίας η οποία δεν λαμβάνει υπόψη της, τους ανθρώπους με αναπηρία και τους αποκλείει από τις κοινωνικές δραστηριότητες (Thomas, 2014). Ο Mike Oliver και άλλα άτομα με αναπηρία ήταν εκείνα που βοήθησαν σε ένα διαφορετικό τρόπο σκέψης, γνωστό και ως κοινωνικό μοντέλο, στο οποίο η κοινωνία βρισκόταν υπόλογη για τα εμπόδια τα οποία βίωναν τα άτομα με βλάβη. Κατ' αυτόν τον τρόπο άτομα με αναπηρία συνειδητοποιούσαν ότι πολλές από τις δυσκολίες τους στην εκπαίδευση, στην στέγαση, στην μετακίνηση τις υπηρεσίες κ.α. οφείλονταν στην κοινωνική οργάνωση.

Μια άλλη προσέγγιση προέρχεται από την κοινωνικοπολιτική θεώρηση όπως αναφέρει η Fulcher (2012), που υποστηρίζει ότι η αναπηρία δεν αφορά το αν γίνεται αντιληπτή μέσω της ιατρικής επιστήμης, αλλά σχετίζεται με τον τρόπο που τα κράτη μεριμνούν για τους πολίτες που εμπίπτουν σε αυτήν την κατηγορία. Κατ' αυτόν τον τρόπο η αναπηρία *«είναι μια πολιτική και κοινωνική κατασκευή η οποία χρησιμοποιείται για να ελέγχει και να ρυθμίζει»*.

Σύμφωνα με τον Barton (2003), το κοινωνικό μοντέλο εξυπηρετεί κάποιους σκοπούς. Πρώτον, παρέχει ένα πλαίσιο και μια γλώσσα μέσω της οποίας τα άτομα με αναπηρία μπορούν να περιγράψουν τις εμπειρίες που μπορεί να έχουν και να αφορούν αποκλεισμούς, διακρίσεις. Δεύτερον, μέσω του κοινωνικού μοντέλου μπορούμε να μιλήσουμε για την αναπηρία με κοινωνικούς όρους αλλά μπορούν και τα άτομα με αναπηρία να έχουν μια βάση υποστήριξης και συλλογικής δέσμευσης. Τέλος, μέσω του κοινωνικού μοντέλου μπορούν τα άτομα χωρίς αναπηρία να αποκτήσουν μια θετική εικόνα για την αναπηρία, όσο και αν τα θέματα γύρω από την αναπηρία είναι σύνθετα, διερωτώμενοι για τις κοινωνίες στις οποίες ζούμε και τις διακρίσεις και τους αποκλεισμούς που βιώνουν κάποιες ομάδες πληθυσμών.

Για το κοινωνικό μοντέλο η αναπηρία δεν αποτελεί μια προσωπική τραγωδία, μια ασθένεια η οποία πρέπει να θεραπευθεί, μια ευκαιρία για φιλανθρωπία. Είναι απλά ένα θέμα που εμπίπτει στα ανθρώπινα δικαιώματα. Ο Oliver (2013), συμπλήρωσε κάποια χρόνια μετά ότι το κοινωνικό μοντέλο αποτελεί ένα εργαλείο μέσα από το οποίο μπορούν τα άτομα με αναπηρία μπορούν να βελτιώσουν τις συνθήκες της ζωής τους, ένα εργαλείο το οποίο όμως δεν μπορεί να εξηγήσει οτιδήποτε συμβαίνει στις ζωές των ανάπηρων ατόμων. Παρ' όλα αυτά, το κοινωνικό μοντέλο βοήθησε τα άτομα με αναπηρία να αποκτήσουν μια αίσθηση συλλογικότητας έτσι ώστε να μπορέσουν να ενδυναμωθούν, ασκώντας πίεση τόσο στα μέσα μαζικής ενημέρωσης σχετικά με την αλλαγή των αναπαραστάσεων της αναπηρίας που προέβαλαν, στην κατασκευή πιο προσβάσιμων κτιρίων καθώς και σε άλλους τομείς.

Από τα παραπάνω μπορούμε να συμπεράνουμε ότι η αναπηρία είναι μια περίπλοκη κατάσταση και δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι οι ανάπηροι μπορεί να υπόκεινται σε διακρίσεις και καταπίεση τόσο από αδικίες που προέρχονται από την σφαίρα της οικονομίας όσο και από πιέσεις που προέρχονται από την κουλτούρα όπως αυτή διαμορφώνεται σε κάθε κοινωνία.

Μετά από αυτήν την διακήρυξη και την ανάδυση του κοινωνικού μοντέλου από άτομα με αναπηρία υπήρξε μια αναθεωρημένη έκδοση του ICDH στην οποία ο όρος «αναπηρία» έχει αντικατασταθεί με τον όρο «αναπηροποίηση», ενώ εξετάζονται και παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν την συμμετοχή των ατόμων με αναπηρία στην κοινωνική ζωή. Παρ' όλα αυτά τόσο οι βλάβες όσο και η αναπηρία εξετάζονται με ιατρικούς όρους, ενώ η βλάβη ακόμα ορίζεται ως η απώλεια ή η ανωμαλία της

ψυχολογικής , οργανικής ή ανατομικής λειτουργίας. Σίγουρα η εξέλιξη αυτή του ICDH-2 αποτελεί ένα θετικό βήμα στην θέαση της αναπηρίας αλλά παρόλα αυτά βλέπουμε ότι και σε αυτή την έκδοση διατηρούνται οι έννοιες της βλάβης , της αναπηρίας και της μειονεξίας (Thomas, 2014).

Ο Oliver (2009), αναφέρει ότι ο ορισμός της Π.Ο.Υ. παραμένει προσκολλημένος στις ιατρικές ταξινομήσεις της ασθένειας- αναπηρίας- μειονεξίας. Το ίδιο μπορούμε να ισχυριστούμε για την καινούργια ταξινόμηση της αναπηρίας όπως την είδαμε και παραπάνω η οποία διατηρεί την έννοια της βλάβης, της αναπηρίας και της μειονεξίας ως κάτι μη φυσιολογικό, ως ανωμαλία, ως μη κανονικότητα. Διαπιστώνουμε λοιπόν πως μέσα από το ιατρικό μοντέλο η αναπηρία συνδέεται με την βλάβη και θεωρείται προβληματική κατάσταση. Αντίθετα μέσα από το κοινωνικό μοντέλο οι ανάπηροι βιώνουν την καταπίεση και τον αποκλεισμό, λόγω των κοινωνιών οι οποίες λειτουργούν με καπιταλιστικούς όρους (Παναγιώτου, Τσιανίκα, Συμεωνίδου, 2012).

Είδαμε λοιπόν ότι ο ορισμός της αναπηρίας είναι άρρηκτα συνδεδεμένος με την κοινωνία στην οποία την εξετάζουμε καθώς *η αναπηρία παράγεται πολιτισμικά και δομείται κοινωνικά* (Oliver, 2009 σελ.78). Στις σύγχρονες καπιταλιστικές κοινωνίες είναι κυρίαρχη η οπτική της αναπηρίας ως προσωπική τραγωδία και ως ιατρικό πρόβλημα. Η ετικετοποίηση προς τα άτομα με αναπηρία είναι εκείνη που τα καθιστά δυσλειτουργικά και τα περιθωριοποιεί προσδίδοντας τους χαρακτηριστικά τα οποία ομαδοποιούν την ατομικότητα των ανθρώπων.

Η ετικετοποίηση και ο διαχωρισμός των ανθρώπων δεν είναι σημερινό φαινόμενο, από τον 17^ο αιώνα έχουμε τέτοια περιστατικά αναφερόμενοι στον «Μεγάλο Εγκλεισμό» σε ιδρύματα, ανθρώπων φτωχών και απόρων εκτός από τους υποτιθέμενους τρελούς. Κατ' αυτόν τον τρόπο η εμφάνιση του ιδρύματος ως μηχανισμός κοινωνικών παροχών αλλά και κοινωνικού ελέγχου έχει διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στην κατασκευή της αναπηρίας αλλά και στον αποκλεισμό των αναπήρων.

Σαφέστατα σημαντικό ρόλο έπαιξε και η ανάπτυξη του καπιταλισμού στον οποίο τα άτομα με αναπηρία απομακρύνθηκαν από την εργασία λόγω των γρήγορων ρυθμών εργασίας που επιβάλλονταν, αλλά το ίδιο συνέβη και με την ανακατανομή των οικονομικών πόρων (Oliver, 2009). Πριν τον καπιταλισμό τα άτομα με αναπηρία συνεισέφεραν στην κοινωνία και δεν αποκλειόταν από αυτή, ενώ με την άνοδο του

καπιταλισμού επειδή δεν μπορούσαν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της εργασίας άρχισαν να περιθωριοποιούνται. Οι ανάπηροι λοιπόν αποκλείονται από την εργασία λόγω των αλλαγών που έχουν συμβεί στις μεθόδους της εργασίας που καθιστούν αδύνατη την συμμετοχή των αναπήρων. Σε αυτήν την νέα πραγματικότητα ήρθε να προστεθεί και η διεύρυνση των αρμοδιοτήτων της ιατρικής η οποία βοήθησε στην ιατροκοποίηση της αναπηρίας όπως αναφέραμε και παραπάνω. Δίνοντας πολύ σημαντική έμφαση στην κλινική διάγνωση, είναι αναπόφευκτο να οδηγηθούμε σε αρνητική θέαση του αναπήρου (Oliver, 2009).

Ερχόμενοι στην σημερινή εποχή μπορούμε να πούμε ότι ακόμα η αναπηρία αντιμετωπίζεται ως προσωπική τραγωδία, γιατί ακόμα οι ανάπηροι δεν αποφασίζουν εκείνοι για τους εαυτούς τους αλλά κάποιιοι άλλοι λαμβάνουν τις αποφάσεις για εκείνους. Είναι χαρακτηριστικό ότι υπάρχουν καταγεγραμμένες περιπτώσεις στις οποίες άτομα με αναπηρία έχουν στειρωθεί με την δικαιολογία της προσωπικής τους ωφέλειας (Rioux, 2014). Ενώ επίσης, υπάρχει νομοθεσία με την οποία αν το έμβρυο που κυοφορείται από μια μητέρα χαρακτηριστεί ως «σοβαρά» ανάπηρο τότε η έκτρωση μετά τις 24 εβδομάδες κύησης θεωρείται νόμιμη, ενώ στην αντίστοιχη περίπτωση ενός μη ανάπηρου εμβρύου θεωρείται παράνομη (Barnes, 1992).

Σε αυτό το σημείο μπορούμε να προσθέσουμε πως οι ανάπηροι θεωρούνταν «διαφορετικοί» λόγω των βλαβών που έφεραν και πάντοτε βρίσκονταν στην κατηγορία των «άλλων», για την ακρίβεια οι ανάπηροι θεωρούνται κάτι λιγότερο από άνθρωποι (Oliver, 2009). Η διαφορετικότητα ως έννοια, ήταν μια έννοια που χρειάστηκε να προσπαθήσουμε να την νοηματοδοτήσουμε συχνά, αφού με βάση το κοινωνικό μοντέλο η διαφορετικότητα κατασκευάζεται. Αν και υπήρξαν ακαδημαϊκοί οι οποίοι υποστήριξαν ότι δεν είναι να σωστό να μην λαμβάνουμε υπόψη ότι ένα ανάπηρο σώμα δεν πρέπει να διαχωρίζεται από την βλάβη γιατί το ανάπηρο σώμα βιώνει την πραγματικότητα και μέσω της βλάβης (Hughes & Paterson, 1997· Shakespeare & Watson, 2002), εντούτοις αυτό που ενδιέφερε τους υποστηρικτές του κοινωνικού μοντέλου ήταν ότι η διαφορετικότητα σύμφωνα με την σωματική ανεπάρκεια είχε τις ρίζες της στο ιατρικό μοντέλο (Thomas, 2014). Αν το καλοσκεφτούμε η αναπηρία υπάρχει σε αντιδιαστολή με την ικανότητα, με την ικανότητα που προσδιορίζεται σύμφωνα με την κοινωνία στην οποία υπάρχουμε (Kasnitz et al, 2001). Τα άτομα θεωρούνται ανάπηρα όταν θεωρούνται ανίκανα να

επιτελέσουν τους κοινωνικούς τους ρόλους και αντιμετωπίζονται με ανάλογο τρόπο (Shakespeare & Watson, 2002).

Ο ορισμός της διαφορετικότητας περιλαμβάνει το φύλο, την φυλή, την αναπηρία, την κοινωνικοοικονομική κατάσταση, το σεξουαλικό προσανατολισμό (D’Cruz, 2007).

Επίσης δεν θα πρέπει να ξεχνάμε ότι η διαφορετικότητα είναι κοινωνικά κατασκευασμένη και επηρεάζεται από τον χρόνο καθώς και από τον τόπο, ενώ θα πρέπει να συνειδητοποιήσουμε ότι ο κάθε ένας από εμάς εμπεριέχει την έννοια της διαφορετικότητας, η οποία δεν πρέπει να εκλαμβάνεται με την έννοια της διαφοράς του ενός από τον άλλο, αλλά περισσότερο με το γεγονός ότι ο ένας μπορεί και συμπληρώνει τον άλλο αφού κάποιος μπορεί να είναι διαφορετικός και ίσος (D’Cruz, 2007 ·Shakespeare & Watson, 2002).

Είναι πολύ σημαντικό λοιπόν να συνειδητοποιούμε πως τα άτομα με αναπηρία, και όχι, μόνο υφίστανται καταπίεση λόγω των νομοθετικών ρυθμίσεων, των οικονομικών και κοινωνικών πολιτικών αλλά και λόγω των προκαταλήψεων και του στιγματισμού από τα υπόλοιπα άτομα της κοινωνίας. Η υιοθέτηση, στερεοτυπικών αντιλήψεων σχετικά με την αναπηρία, χωρίς να εξετάζουμε εμείς σαν άτομα από προέρχονται αυτές οι αντιλήψεις και τι εξυπηρετούν, δημιουργεί ή ενισχύει τις διακρίσεις και την καταπίεση που βιώνουν τα άτομα με αναπηρία.

Όπως αναφέρει και η Rioux (2014), η αναπηρία αποτελούσε ανέκαθεν μια δικαιολογία σχετικά με τη αποστέρηση της ιδιότητας του πολίτη, ιδιαίτερα στις δυτικές χώρες. Έτσι τα ανάπηρα άτομα μπορούν περισσότερο να αποφασίζουν για το δικαίωμα της προστασίας του εαυτού τους παρά για το δικαίωμα τους να αποτελούν τους ισότιμους πολίτες της κοινωνίας. Έτσι και αλλιώς η εποχή μας χαρακτηρίζεται από μια φοβία προς την ασθένεια, την αναπηρία, την διαφορετικότητα γενικά, το γήρας και φυσικά τον θάνατο. Δεν είναι εξοικειωμένη με αυτά τα γεγονότα και προσπαθεί με κάθε μέσο να τα υπερνικήσει (Garland- Thomson, 2005).

1.8 Απόψεις και αντιλήψεις μη ανάπηρων νηπίων για την αναπηρία.

Αναφερόμενοι στο κοινωνικό μοντέλο διαπιστώσαμε πως ο τρόπος με τον οποίο αναφερόμαστε ή συμπεριφερόμαστε στα άτομα με αναπηρία αντανακλά τα πιστεύω μας για εκείνα και τις ικανότητες τους. Σε αυτό το σημείο θα ήταν χρήσιμο να δούμε με ποιον τρόπο αντιλαμβάνονται τα μικρά παιδιά την αναπηρία, τι πιστεύουν για τα ανάπηρα άτομα και αν το ιατρικό μοντέλο είναι παρόν στις αντιλήψεις τους.

Ξεκινώντας από τον προσδιορισμό των δικών τους βασικών χαρακτηριστικών τα παιδιά αρχίζουν και κάνουν συγκρίσεις με τους άλλους, αναζητώντας ομοιότητες και διαφορές και έτσι ξεκινά μια διαδικασία κατά την οποία αρχίζουν να προσδιορίζουν τον δικό τους εαυτό (Cunningham et al, 2000). Σύμφωνα με έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί τα παιδιά από την ηλικία των 3 με 4 ετών έχουν την ικανότητα να διαχωρίζουν τα άτομα, σύμφωνα με το φύλο, την φυλή και την αναπηρία, ενώ φαίνεται συχνά να διαλέγουν τους φίλους τους σύμφωνα με τα παραπάνω κριτήρια (Perlman et al, 2010).

Τα αποτελέσματα των ερευνών σχετικά με την αποδοχή της αναπηρίας από τα παιδιά, είναι πολύ αντιφατικά. Κάποιοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι μεγαλώνοντας τα παιδιά είναι πιο πιθανό να αποκτούν περισσότερες γνώσεις γύρω από την αναπηρία (Hazzard, 1983) από αυτές που μπορεί να έχουν σε μικρότερη ηλικία και με αυτόν τον τρόπο να αποκτήσουν μια πιο θετική στάση απέναντι στην αναπηρία. Από την άλλη πλευρά, άλλοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι είναι πολύ πιθανό, μεγαλώνοντας τα παιδιά να υιοθετούν και τις απόψεις του περίγυρού τους σχετικά με την αναπηρία, οι οποίες απόψεις όταν είναι αρνητικές, συντελούν στην διαμόρφωση ανάλογων στάσεων και αντιλήψεων σχετικά με την αναπηρία (Billings, 1963).

Εξαιρετικό ενδιαφέρον έχει το γεγονός ότι ανάλογα με την ηλικία στην οποία βρίσκονται τα παιδιά, αξιολογούν και ανάλογα την ικανότητα των ατόμων με αναπηρία. Φαίνεται ότι από μικρή ηλικία τα παιδιά αποδίδουν στερεοτυπικά χαρακτηριστικά στα άτομα με αναπηρία, επηρεαζόμενα από τον τρόπο με τον οποίο απεικονίζονται μέσω των μέσων μαζικής ενημέρωσης, είτε ως χαρακτήρες σε βιβλία (Beckett & Buckner, 2012). Πολλά παιδιά, επικεντρώνονται στις «δυσκολίες» που έχουν τα παιδιά με αναπηρία ενώ τείνουν να θεωρούν την αναπηρία ως προσωπικό πρόβλημα, ενώ αν και κάποιες φορές αναγνωρίζουν πιθανά εμπόδια που προέρχονται από την κοινωνία εντούτοις αντιμετωπίζουν τα άτομα με αναπηρία ως μη ικανά να

εργαστούν ή να κάνουν δική τους οικογένεια. Θα πρέπει εδώ να αναφέρουμε ότι τα παιδιά δεν γεννιούνται με αρνητική άποψη σχετικά με την αναπηρία, αλλά σαφέστατα επηρεάζονται από την κοινωνία στην οποία μεγαλώνουν, ενώ με την σειρά τους οι δικές τους συμπεριφορές θα δημιουργήσουν κοινωνίες οι οποίες αναπηροποιούν. Θα πρέπει λοιπόν όσο τα παιδιά μεγαλώνουν να είναι ενήμερα για τις κοινωνίες οι οποίες αναπηροποιούν, είτε ηθελημένα είτε όχι

Τα παιδιά πολλές φορές όταν αναφέρονται σε άτομα με αναπηρία, αναφέρονται σε αυτά ως « Άλλοι» ή «Εκείνοι» οι οποίοι θα περάσουν όλη την ζωή τους με την αναπηρία (Allan et al, 2009). Συνήθως παιδιά ηλικίας από 12 έως 14 ετών επικεντρώνονταν στην έλλειψη ικανοτήτων των ατόμων με αναπηρία, ενώ δεν έλειπαν και οι αναφορές οι οποίες περιείχαν οίκτο σχετικά με άτομα με νοητική αναπηρία. Παρ' όλα αυτά στην ίδια έρευνα τα παιδιά από 12-14 ετών αναγνώριζαν τυχόν δυσκολίες που συναντούσαν τα άτομα με αναπηρία λόγω της ελλιπούς κοινωνικής οργάνωσης και μερίδα αυτών αναγνώριζε ότι τα άτομα με αναπηρία περιορίζονται λόγω των αποκλεισμών που υφίστανται. Σε έρευνα της Skar (2010), στην οποία ζητούσαν να προσδιορίσουν την έννοια της αναπηρίας, τα παιδιά προσχολικής ηλικίας απόδιδαν τα αίτια της αναπηρίας σε κάποιο ατύχημα ή ασθένεια, ενώ τα μεγαλύτερα παιδιά απόδιδαν την αναπηρία σε εκ γενετής αίτια. Πολύ σημαντικό εύρημα ήταν το ότι τα παιδιά αναφερόντουσαν στις αναπηρίες με ιατρικούς όρους, δίνοντας ιδιαίτερη βαρύτητα στην διάγνωση μέσω της οποίας τονίζονταν οι δυσκολίες που βίωναν οι ανάπηροι συνέπεια της βλάβης τους και όχι λόγω της κοινωνίας. Επίσης, τα παιδιά έδιναν ιδιαίτερη βαρύτητα στην βλάβη, την οποία την χαρακτήριζαν ως λάθος στο σώμα του ατόμου με αναπηρία, εκφράζοντας έτσι μια διάσταση «κανονικοποίησης» ως προς το σώμα με αναπηρία (Beckett & Buckner, 2012).

Έχει ενδιαφέρον να σημειώσουμε ότι συνήθως τα νήπια σε αντίθεση με παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας, μπορούν να κατανοήσουν τις συνέπειες και τους περιορισμούς μια αναπηρίας, τουλάχιστον των αισθητηριακών και σωματικών αναπηριών, σε διάφορους τομείς (Smith & Williams, 2009). Στον αντίποδα, δεν φάνηκε να μπορούν να κατανοήσουν τους περιορισμούς που μπορεί να έχουν άτομα με νοητική αναπηρία ή με συναισθηματικές διαταραχές, στις διάφορες ηλικίες των παιδιών παρά μόνο στην ηλικία των 11 με 12 ετών. Συνοπτικά, μπορούμε να πούμε ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας μπορούν να σκεφτούν και να αναγνωρίσουν τις αισθητηριακές και σωματικές

αναπηρίες καλύτερα από την νοητική αναπηρία, όπως το σύνδρομο Down, και τις συναισθηματικές διαταραχές. Σε παλαιότερη έρευνα σχετικά με το αν τα παιδιά μπορούν να κατανοήσουν τους λόγους για τους οποίους κάποια άτομα έχουν συναισθηματικές διαταραχές, βρέθηκε ότι τα παιδιά της προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας δεν μπορούσαν να εντοπίσουν την αιτία της συμπεριφοράς σε εξωτερικούς παράγοντες οι οποίοι θα μπορούσαν να έχουν επηρεάσει τα άτομα με συναισθηματικές διαταραχές. Αντίθετα, καθώς τα παιδιά μεγάλωναν, φαίνεται ότι λάμβαναν υπόψη τους την μεγάλη επιρροή του περιβάλλοντος στην συμπεριφορά των ατόμων με συναισθηματικές διαταραχές (Mass et al, 1978).

Σύμφωνα με σχετικές έρευνες (Lewis & Lewis, 1987· Skar, 2010) τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας, διαχωρίζουν τα άτομα με αναπηρία ως διαφορετικά από εκείνα με βάση γνωρίσματα τα οποία είναι διαφορετικά στην εμφάνιση των ατόμων, όπως η χρήση αναπηρικού αμαξιδίου, οι σωματικές βλάβες, οι πατερίτσες, τα ακουστικά βοηθήματα και η χρήση γυαλιών. Δίνουν πολύ μεγάλη σημασία στην εικόνα των ατόμων με αναπηρία και εντοπίζουν τα βοηθήματα που χρησιμοποιούν τα άτομα με αναπηρία. Παρόλο όμως που μπορούν να εντοπίσουν τις αναπηρίες μέσω των βοηθημάτων, παρατηρείται δυσκολία στο να κατανοήσουν τις δυσκολίες τις οποίες μπορεί να έχει ένα παιδί με απώλεια ακοής σε αντίθεση με την σωματική αναπηρία στην οποία έδειχναν να μπορούν να κατανοήσουν ευκολότερα τις δυσκολίες τις οποίες μπορεί να συναντά κάποιο παιδί (Diamont et al, 1997).

Όσον αφορά τα συναισθήματα των ατόμων με αναπηρία, έρευνες δείχνουν ότι τα μη ανάπηρα παιδιά εξέφραζαν την άποψη ότι οι ανάπηροι διακατέχονται από συναισθήματα λύπης και μοναξιάς, όπως επίσης ότι βιώνουν περιθωριοποίηση από τους άλλους (Skar, 2010). Επίσης, τα μη ανάπηρα παιδιά δήλωσαν ότι αισθάνονται θλίψη στην θέα ενός ανάπηρου παιδιού γιατί το παιδί αυτό δεν μπορεί να συμμετέχει με τον ίδιο τρόπο στις δραστηριότητες του μη ανάπηρου παιδιού και χρειάζεται να το βοηθήσουν ώστε να μπορεί να συμμετέχει, εξέφρασαν τον φόβο σχετικά με την πιθανότητα δικής τους αναπηρίας και απομόνωσης τους από την κοινωνία (Skar, 2010), ενώ επιπλέον βρέθηκε ότι η αναπηρία αποτελεί λόγο για την απόρριψη των παιδιών με αναπηρία από τους συνομηλίκους τους χωρίς αναπηρία (Perlman et al, 2010).

Όσον αφορά σχετικά με τα συναισθήματα, τα πιστεύω και τις προθέσεις των παιδιών χωρίς αναπηρία ως προς τα παιδιά με αναπηρία σύμφωνα με τους DeBoer et al (2012), τα παιδιά χωρίς αναπηρία συνήθως διατηρούν μια ουδέτερη στάση απέναντι στην αναπηρία. Αν και αυτό το γεγονός μπορεί να ερμηνευτεί από κάποιον ως θετικό στοιχείο, εντούτοις κάποιοι από τους μαθητές της παραπάνω έρευνας είχαν πολύ θετικές στάσεις και κάποιοι άλλοι πολύ αρνητικές στάσεις. Ίσως η τόσο μεγάλη διαφοροποίηση να συμβαίνει λόγω της άγνοιας των μαθητών σχετικά με το ζήτημα της αναπηρίας.

Είναι πολύ σημαντικό να αναφέρουμε ότι από έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί, είναι πιο πιθανό μαθητές χωρίς αναπηρία να έχουν πιο υποστηρικτικές συμπεριφορές απέναντι σε μαθητές με αναπηρία αν φοιτούσαν σε ενταξιακές μονάδες και όχι σε μονάδες στις οποίες αποκλείονταν οι μαθητές με αναπηρία (Bunch & Valeo, 2004). Το παραπάνω παρατηρείται λόγω της συνύπαρξης τους σε κοινά εκπαιδευτικά πλαίσια και την δημιουργία δεσμών μεταξύ των μαθητών που επιτρέπουν στους μαθητές χωρίς αναπηρία να γνωρίζουν καλύτερα και να αποδέχονται τους μαθητές με αναπηρία. Πολύ σημαντικό είναι επίσης το γεγονός ότι σε ενταξιακά πλαίσια συνεκπαίδευσης μαθητών με και χωρίς αναπηρία, η αποδοχή των εκπαιδευτικών απέναντι στα άτομα με αναπηρία συνετέλεσε θετικά στην αποδοχή των μαθητών με αναπηρία (Bunch & Valeo, 2004).

Από την παραπάνω μικρή αναφορά μας σε έρευνες σχετικά με τις αντιλήψεις μαθητών χωρίς αναπηρία σχετικά με την αναπηρία, είδαμε ότι τα παιδιά χωρίς αναπηρία σχηματίζουν την άποψη τους σχετικά με την αναπηρία, μέσα από την κοινωνία στην οποία μεγαλώνουν, σύμφωνα με τις πεποιθήσεις που κυριαρχούν. Είναι λοιπόν πολύ σημαντικό να προωθούμε την συνεκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία και των παιδιών χωρίς αναπηρία, καθώς κατ' αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνεται ουσιαστική ένταξη των μαθητών με αναπηρία, αφού δεν κυριαρχούν τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις (Bunch & Valeo, 2004· Smith & Williams, 2001 ·Beckett & Buckner, 2012 ·Perlman et al, 2010).

Κεφάλαιο 2^ο: Σκοπός και μεθοδολογία.

2.1 Σκοπός της έρευνας.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει σε ποιο βαθμό και με ποιο τρόπο το θέατρο στην εκπαίδευση μπορεί να συμβάλλει στην νοηματοδότηση της αναπηρίας και την ανάπτυξη ενός ενταξιακού προσανατολισμού στην σύγχρονη εκπαιδευτική κουλτούρα.

Το θέατρο αποτελεί έναν χώρο στον οποίο τα παιδιά μπορούν να εκφράσουν ελεύθερα τις απόψεις τους, να πειραματιστούν, να διερευνήσουν σε έναν χώρο όπου δεν υπάρχει σωστό και λάθος, καθώς αποτελεί μια ψευδαίσθηση μέσα στην οποία κινούνται τα παιδιά (Γραμματάς, 2007). Μέσα σε αυτήν την ψευδαίσθηση τα παιδιά μπορούν να προβληματιστούν, να δράσουν και να αναθεωρήσουν την δράση τους, στέκοντας κριτικά απέναντι στην δράση τους ή στην δράση των άλλων. Η χρήση του θεάτρου προωθεί την σύσφιξη της ομάδας στην οποία χρησιμοποιείται λόγω της πλήρους ελευθερίας που νιώθουν τα μέλη της ομάδας, να εκφραστούν και να συνεισφέρουν το καθένα με τον δικό του τρόπο (Mreiwed et al, 2017).

Απώτερος σκοπός της έρευνας αποτελεί ο εντοπισμός και η περαιτέρω διερεύνηση των πρακτικών εκείνων που χρησιμοποιούνται στο θέατρο και ενισχύουν την ανάπτυξη μιας ενταξιακής κουλτούρας στην τάξη.

2.2 Ερευνητικά ερωτήματα.

Η έρευνα δράσης ανήκει στην ποιοτική μεθοδολογία, στην οποία είναι πολύ σημαντικό τα ερευνητικά ερωτήματα να στοχεύουν στην κατανόηση του τρόπου με τον οποίο δομούνται οι σχέσεις των ατόμων με το περιβάλλον τους. Όπως αναφέρουν οι Κατσαρού και Τσάφος (2003) η έρευνα-δράσης είναι μια πορεία στην οποία ο ερευνητής ερευνά και ερευνάται ενώ προσπαθεί να ερμηνεύσει τις συμπεριφορές των συμμετεχόντων αλλά και να διερευνήσει την δική του πρακτική.

Τα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία θα μας απασχολήσουν είναι τα παρακάτω:

- 1) Μπορεί το θέατρο στην εκπαίδευση να συμβάλλει στην ανάπτυξη ενός ενταξιακού προσανατολισμού;
- 2) Μπορεί το θέατρο στην εκπαίδευση να συμβάλλει στην νοηματοδότηση της αναπηρίας, στην προοπτική ενός ενταξιακού προσανατολισμού; Ποιες διαφορετικές οπτικές της αναπηρίας αναπτύσσουν τα παιδιά μέσω των πρακτικών του θεάτρου;
- 3) Ποιες πρακτικές του θεάτρου στην εκπαίδευση βοηθούν στην επίτευξη των παραπάνω στόχων;
- 4) Σε ποιο βαθμό η διερεύνηση των πρακτικών του θεάτρου στην εκπαίδευση μέσα από μια έρευνα δράσης βοηθάει τον εκπαιδευτικό- ερευνητή να νοηματοδοτήσει την έννοια της αναπηρίας μέσα από την ένταξη;

2.3 Θεωρητική Μεθοδολογική Προσέγγιση

2.3.1 Η ποιοτική μέθοδος

Η έρευνα δράση που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα ανήκει στην ποιοτική μέθοδο, όπου θα ήταν χρήσιμο να αναφερθούμε σε κάποια χαρακτηριστικά της ποιοτικής μεθόδου τα οποία μας αφορούν. Η ποιοτική μέθοδος εστιάζει στο νόημα και όχι στη συμπεριφορά των ανθρώπων στοχεύοντας στην κατανόηση των φαινομένων, στην κατανόηση ενός συμβάντος στο πλαίσιο της ολότητας (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Η ποιοτική μέθοδος εφαρμόζεται σε ερευνητικές περιπτώσεις και προσεγγίσεις όπου βασικός στόχος είναι η διερεύνηση των νοημάτων που δίνουν τα υποκείμενα στα κοινωνικά φαινόμενα και τις διαδικασίες, δίνοντας την ευκαιρία στον ερευνητή να ερευνήσει τα πράγματα στο φυσικό τους περιβάλλον (Πουρκός & Δαφέρμος, 2010).

Επίσης, μπορεί να στοχεύουν στην αποκάλυψη σχέσεων και συσχετίσεων ανάμεσα σε κοινωνικές ομάδες, την περιγραφή, ανάλυση και την κατανόηση κοινωνικών διαδικασιών, την διατύπωση υποθέσεων για την κοινωνική πραγματικότητα (Κυριαζή, 2009). Κατ' αυτόν τον τρόπο η ποιοτική μέθοδος βασίζεται σε μικρό

αριθμό περιπτώσεων, η μελέτη των οποίων, μπορεί να μας βοηθήσει να διαμορφώσουμε μια πιο σφαιρική αντίληψη (Κυριαζή, 2009).

Επομένως, φαίνεται να δίνεται περισσότερο έμφαση στις κοινωνικές διαδικασίες στην εξέλιξη των κοινωνικών φαινομένων έναντι της στασιμότητας μέσα από τις οποίες διαμορφώνονται συγκεκριμένες κοινωνικές καταστάσεις (Κυριαζή, 2009). Τα πλεονεκτήματα της ποιοτικής έρευνας είναι ότι μπορεί να πετύχει μια διερεύνηση σε βάθος και με λεπτομέρεια. Να οδηγήσει στην ανάδυση φαινομένων και συμπεριφορών που δεν είχαν προβλεφθεί, να ερευνήσει εμπειρίες και να δει την οπτική του άλλου (Ιωσηφίδης, 2008). Ο μεθοδολογικός σχεδιασμός στην ποιοτική έρευνα ξεκινάει από ερευνητικά ερωτήματα τα οποία διατυπώνει ο ερευνητής και πρέπει να διερευνηθούν.

Η ποιοτική έρευνα θεμελιώνεται στην ερμηνευτική προσέγγιση, με την έννοια ότι την απασχολεί ο τρόπος με τον οποίο ερμηνεύεται, βιώνεται, και γίνεται κατανοητός ο κοινωνικός κόσμος (Mason, 2011). Η κοινωνική πραγματικότητα κατασκευάζεται μέσα από τα νοήματα που δίνουν τα ίδια τα υποκείμενα στην συμπεριφορά τους (Κυριαζή, 2009). Επίσης, βασίζεται σε μεθόδους παραγωγής δεδομένων που αντί να είναι αυστηρά δομημένες μακριά από την πραγματική ζωή, αντίθετα είναι ευαίσθητες απέναντι στο κοινωνικό πλαίσιο που παράγονται τα δεδομένα (Mason, 2011). Τέλος δίνεται έμφαση σε πιο ολοκληρωμένες μορφές ανάλυσης και επεξήγησης, από την απλή καταγραφή επιφανειακών τάσεων (Mason, 2011), που στόχο έχουν να αναγνωρίσουν τις θεωρίες και τις απόψεις που έχουν τα άτομα που εμπλέκονται στην έρευνα.

Στις ποιοτικές μεθόδους έρευνας ο ερευνητής εμπλέκεται ενεργά έχοντας άμεση επαφή με τα υποκείμενα που μελετά, ενώ πολλές φορές διαμορφώνει μαζί με τα υποκείμενα τα ίδια τα ερευνητικά ευρήματα. Η ποιοτική μέθοδος, είναι άμεσα συνδεδεμένη με τις αξίες, τις αντιλήψεις και τις στάσεις του ερευνητή (Verma & Mallick, 2004). Αυτό σημαίνει ότι ο ερευνητής προσπαθεί να δει τα πράγματα από την πλευρά των ερευνώμενων, με άλλα λόγια να γνωρίσει τους ερευνώμενους όσο τον δυνατόν καλύτερα και να κατασκευάσει την πραγματικότητα όπως οι ίδιοι την κατασκευάζουν (Κυριαζή, 2009). Ο ποιοτικός ερευνητής δίνει έμφαση στην λεπτομέρεια, προσπαθεί να διερευνήσει σε βάθος τους μηχανισμούς με τους οποίους προκύπτουν τα υπό μελέτη φαινόμενα. Επίσης τον ενδιαφέρει πως οι συμμετέχοντες

αντιλαμβάνονται και νοηματοδοτούν τα υπό μελέτη φαινόμενα, ποια η βιωμένη εμπειρία των συμμετεχόντων, ποιό το πλαίσιο στο οποίο προκύπτουν (Ιωσηφίδης, 2008).

Τα άτομα ή οι ομάδες που συμμετέχουν αποτελούν συνεργάτες με την συμβολή των οποίων δημιουργούμε πολιτισμικά πλαίσια επικοινωνίας (Ιωσηφίδης, 2008). Οι μέθοδοι και οι τεχνικές της κοινωνιολογικής έρευνας είναι εργαλεία που έχουν ως στόχο την πιο έγκυρη προσέγγιση της κοινωνιολογικής πραγματικότητας (Κυριαζή, 2009). Η επιλογή της μεθόδου συνδέεται άμεσα με το είδος των ερευνητικών εργαλείων ή των μέσων που θα χρησιμοποιηθούν για την διερεύνηση των φαινομένων (Ιωσηφίδης, 2008).

2.3.2 Σύντομη αναφορά στην εξέλιξη της έρευνας δράσης.

Για την έρευνα-δράση στην διεθνή βιβλιογραφία και τον Ελλαδικό χώρο έχουν χρησιμοποιηθεί πολλοί όροι για να την αποδώσουν, όπως συμμετοχική έρευνα δράση, έρευνα των εκπαιδευτικών, συμμετοχική έρευνα, ενεργός έρευνα, ενεργητική συμμετοχική έρευνα κ.α. (Κατσαρού, 2016).

Ο πρώτος που αναφέρθηκε στην έρευνα δράσης είναι ο Kurt Lewin, ο οποίος έδωσε τον ορισμό της το 1930. Ο ίδιος συγκρότησε μια δυναμική θεωρία έρευνας-δράσης, η οποία εξελισσόταν με σπειροειδή διάταξη, αποτελούμενη από τον σχεδιασμό, την δράση, την συλλογή των δεδομένων, την ανάλυση των δεδομένων και την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων (Peters & Robinson, 1983). Ο Lewin χρησιμοποίησε την έρευνα δράσης για να επιλύσει πρακτικά προβλήματα, όπως η κοινωνική καταπίεση που υφίστανται μειονοτικές ομάδες.

Κατά την περίοδο των δεκαετιών του 1940 και 1950, στις Ηνωμένες Πολιτείες η διάδοση της έρευνας δράσης δεν είχε ιδιαίτερη άνθιση. Η έρευνα –δράση πραγματοποιούνταν με την μορφή συνεργασιών μεταξύ ερευνητών του πανεπιστημιακού χώρου και των εκπαιδευτικών της εκάστοτε σχολικής μονάδας, οι οποίοι προσπαθούσαν να επιλύσουν τυχόν προβλήματα μέσω της επιστημονικής μεθόδου (Κατσαρού, 2016). Λόγω διαφόρων ιστορικών γεγονότων στις Ηνωμένες Πολιτείες η έρευνα-δράση στράφηκε από τις συλλογικές αρχές του Lewin, σε μια θετικιστική ιδεολογία.

Προχωρώντας στο τέλος της δεκαετίας του '70 ο συνδυασμός διδασκαλίας και έρευνας επανέρχεται στην Μεγάλη Βρετανία από τον Lawrence Stenhouse, ο οποίος ήταν παιδαγωγός και ερευνητής και εκείνος που έκανε πρώτος λόγο για τους «εκπαιδευτικούς ως ερευνητές». Για τον Stenhouse, η δουλειά των εκπαιδευτικών ήταν πολύ σημαντική αφού πίστευε ότι οι εκπαιδευτικοί ήταν εκείνοι οι οποίοι μπορούσαν να κρίνουν τις πρακτικές τους και να ερμηνεύσουν τα φαινόμενα που παρατηρούσαν (Κατσαρού, 2016).

Στη συνέχεια το 1972 οι John Elliot και Clem Adelman, στενοί συνεργάτες του Stenhouse, δημιουργούν μια σχολή στη Μεγάλη Βρετανία με ηγετική μορφή τον John Elliot. Στη συνέχεια υπάρχει μια άμβλυση γύρω στα τέλη του 1970 λόγω των οικονομικών και πολιτικών εξελίξεων στην χώρα.

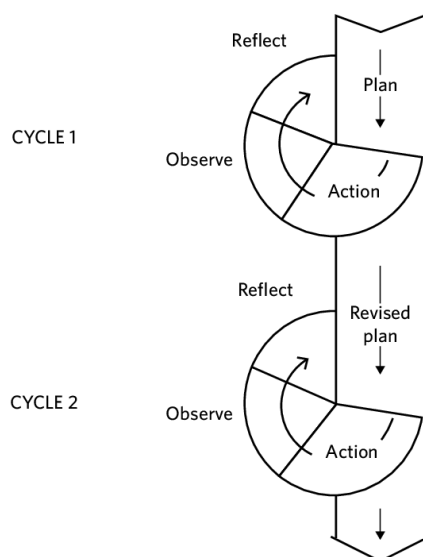
Η εκπαιδευτική έρευνα δράση επανεμφανίζεται την δεκαετία του 1980 στις Ηνωμένες Πολιτείες με τον Donald Schon, ο οποίος υποστήριξε την αναστοχαστική λογική του επαγγελματισμού. Σύμφωνα με την δική του θεώρηση οι εκπαιδευτικοί αναστοχάζονται πάνω στις δράσεις που πραγματοποιούν, όταν επικεντρώνονται σε αυτό που έπραξαν, διερευνώντας για ποιο λόγο το έπραξαν, ποιες πεποιθήσεις έχουν και κατευθύνουν τις δράσεις τους (Κατσαρού, 2016). Ο εκπαιδευτικός κατά αυτόν τον τρόπο ύστερα από την παρέλευση κάποιου χρονικού διαστήματος, επιχειρεί να επανέλθει σε μια προηγούμενη εκπαιδευτική εμπειρία και να ασκήσει κριτική στις πρακτικές που χρησιμοποίησε καθώς και να κατανοήσει την θεωρία που υπάρχει πίσω από την πρακτική του.

Από τα παραπάνω μπορούμε να πούμε ότι ανάλογα με τους σκοπούς του ερευνητή τους οποίους υπηρετεί η έρευνα δράσης, δίνονται και ανάλογοι ορισμοί για εκείνη. Η μία αφορά την περίπτωση της έρευνας- δράσης η οποία πραγματοποιήθηκε στην Μεγάλη Βρετανία και αφορούσε κυρίως την βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών και των αναλυτικών προγραμμάτων, ενώ η δεύτερη αφορά τις Ηνωμένες Πολιτείες και επικεντρωνόταν στην κοινωνική αλλαγή (Κατσαρού, 2016). Η έρευνα δράσης επικεντρώνεται κάθε φορά σε ένα μοναδικό και διαφορετικό πρόβλημα, το οποίο αφορά την εκπαιδευτική πραγματικότητα (Κατσαρού & Τσάφος, 2003). Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να δράσουν, να συγκεντρώσουν πληροφορίες, να αναστοχαστούν πάνω στις πρακτικές τους και να προβούν σε έναν νέο σχεδιασμό.

Κλείνοντας, η έρευνα-δράση αποτελεί έναν ισχυρό δεσμό θεωρίας και πράξης, μιας ενοποίησης της διδασκαλίας και της έρευνας και μια αέναη διαδικασία στην οποία η κάθε φάση της έρευνας αποτελεί μια προσπάθεια βελτίωσης της φάσης που προηγήθηκε (Κατσαρού & Τσάφος, 2003).

2.4 Η έρευνα -δράση: Η ερευνητική μέθοδος

Η έρευνα δράσης λόγω των χαρακτηριστικών της δεν έχει ένα προκαθορισμένο πρότυπο και επιτρέπει στον ερευνητή να κινείται με μια σχετική αυτονομία. Παρόλα αυτά χρειάζεται ο ερευνητής να τηρήσει κάποιες μεθοδολογικές αρχές προκειμένου να μην χάσει η έρευνα-δράση τον ερμηνευτικό χαρακτήρα της. Ένα από τα πιο γνωστά μοντέλα τα οποία παρουσιάζουν τις ενέργειες τις οποίες συνήθως καλείται να ακολουθήσει ο ερευνητής, χωρίς αυτό να σημαίνει την κατά γράμμα εφαρμογή τους, είναι το μοντέλο των Kemmis & McTaggart (1988), οι οποίοι στηρίζονται στην ιδέα του Kurt Lewin (1946), σχετικά με την σπειροειδή αναστοχαστική διαδικασία, η οποία περιλαμβάνει τον σχεδιασμό, τη δράση, την παρατήρηση και τον αναστοχασμό (Κατσαρού, 2016).



Πίνακας 2.1 Σχήμα έρευνας δράσης (βλ. παράρτημα μέρος 5^ο).

Σύμφωνα με τον Elliot (στο Altrichter et al, 2001) η έρευνα-δράσης είναι: « η μελέτη μιας κοινωνικής κατάστασης με στόχο την βελτίωση της ποιότητας της δράσης στα πλαίσια αυτής της κατάστασης». Η έρευνα-δράσης είναι: « μια ερευνητική διαδικασία που οι ίδιοι οι άνθρωποι της πράξης διενεργούν, με στόχο να βελτιώσουν τις επαγγελματικές πρακτικές τους» (Κατσαρού & Τσάφος, 2003). Χαρακτηριστικό της έρευνας δράσης είναι ότι ο ερευνητής είναι ταυτόχρονα εκείνος που ερευνά αλλά και εκείνος ο οποίος αποτελεί υποκείμενο της έρευνας και μαζί με άλλους οι οποίοι συμμετέχουν στην έρευνα διερευνούν με σκοπό να κατανοήσουν την πραγματικότητα, να βρουν τυχόν προβλήματα, να δράσουν και να αξιολογήσουν την δράση τους. Στην συγκεκριμένη εκπαιδευτική έρευνα συμμετείχαν στην αξιολόγηση της, τα ίδια τα παιδιά και μια συνάδελφος η οποία αποτέλεσε την κριτική φίλη.

Σύμφωνα με τους Κατσαρού & Τσάφο (2003), η έρευνα δράσης έχει τα παρακάτω χαρακτηριστικά:

α) Στην έρευνα δράσης οι εκπαιδευτικοί είναι εκείνοι οι οποίοι συμμετέχουν ενεργά και ταυτόχρονα συνεργάζονται είτε με άλλα μέλη της σχολικής κοινότητας, είτε με την ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα (συναδέλφους εκπαιδευτικούς, γονείς, σχολικούς συμβούλους) σε απόλυτες σχέσεις ισοτιμίας.

β) Η θεωρία με την πράξη διαπλέκονται, όπως και η έρευνα με την δράση καθ' όλη την διάρκεια της. Κατ'αυτόν τον τρόπο οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να βελτιώσουν την θεωρία μέσω της πράξης και την εμπλουτίσουν. Επίσης η έρευνα σε συνδυασμό με την δράση καθιστά τον εκπαιδευτικό και ερευνητή, ο οποίος διερευνά και την θεωρία και την πρακτική μαζί.

γ) Αποτελείται από ένα σύνολο φάσεων η οποίες διαδέχονται η μία την άλλη, χωρίς να υπάρχει ένα καθορισμένο τέλος με ερευνητικά ερωτήματα τα οποία δεν περιορίζουν την έρευνα αλλά απλά την προσανατολίζουν

δ) Η ερευνητική διαδικασία βασίζεται στον αναστοχασμό του εκπαιδευτικού ερευνητή, οποίος προσπαθεί να κατανοήσει και να ερμηνεύσει αυτό που συμβαίνει στην τάξη του, ενώ στη συνέχεια αναστοχάζεται πάνω στην δράση του και επανασχεδιάζει την δράση του.

ε) Οι εκπαιδευτικοί έχουν την ευκαιρία να βελτιωθούν επαγγελματικά, χωρίς όμως αυτό να σημαίνει ότι απλά εμπλουτίζουν τις πρακτικές τους με καινούργιες αφού οι

εκάστοτε λύσεις αφορούν αποκλειστικά το συγκεκριμένο ζήτημα προς βελτίωση και για τις συγκεκριμένο πλαίσιο. Η γνώση που αποκτούν αφορά την βελτίωση τους ως εκπαιδευτικούς, ενώ έχουν την δυνατότητα να συνειδητοποιήσουν, να επεκτείνουν ή να αλλάξουν την εκπαιδευτική θεωρία τους.

στ) Τα πορίσματα της δεν γενικεύονται, αφού ενδιαφέρεται για την κάθε περίπτωση μεμονωμένα και δεν προϋποθέτει αντιπροσωπευτικό δείγμα.

Όπως αναφέρουν και οι Kemmis & McTaggart στο (Κατσαρού & Τσάφος, 2003), η έρευνα δράσης απαιτεί να θέσουν οι ερευνητές τις πρακτικές και τις ιδέες τους σε έλεγχο, έτσι ώστε να πειστούν ότι οι προηγούμενες ιδέες τους ήταν είτε λανθασμένες είτε ήταν προσανατολισμένες σε διαφορετική κατεύθυνση από αυτήν που θα έπρεπε. Ενώ είναι πολύ σημαντικό ότι η έρευνα δράσης αξιοποιεί εκτός από τα καταγεγραμμένα γεγονότα και τις εντυπώσεις και τις αντιδράσεις του ερευνητή.

Το βασικότερο εργαλείο της έρευνας δράσης που στηρίζει την μεθοδολογία του εκπαιδευτικού είναι η τήρηση ημερολογίου. Το ημερολόγιο είναι το πιο δημιουργικό εργαλείο του εκπαιδευτικού, το οποίο αν χρησιμοποιηθεί σωστά θα βοηθήσει τον εκπαιδευτικό στον αναστοχασμό του (Altrichter et al., 2001). Το ημερολόγιο βοηθά τον εκπαιδευτικό ερευνητή να ανακαλύψει τον εαυτό του καλύτερα, μέσα από τις καταγραφές που κάνει, να εντοπίζει τα προβλήματα που προκύπτουν με αποτέλεσμα να τον βοηθά στην εξέλιξη του (Κατσαρού, 2016).

Ένα ακόμη πολύ βασικό εργαλείο αποτελεί ο κριτικός φίλος, ο οποίος δεν επικεντρώνεται στη διευκόλυνση της έρευνας αλλά κυρίως στην ανάπτυξη του αναστοχασμού του εκπαιδευτικού ερευνητή (Κατσαρού, 2016). Ο κριτικός φίλος μπορεί να είναι ένας συνάδελφος εκπαιδευτικός ο οποίος ενδιαφέρεται για την συγκεκριμένη έρευνα, ένας μεταπτυχιακός ή διδακτορικός φοιτητής, ένας συνάδελφος ο οποίος έχει ένα προσωπικό ενδιαφέρον να παρακολουθήσει μια έρευνα δράση. Ο κριτικός φίλος είναι ένας έμπιστος συνεργάτης ο οποίος συζητά με τον εκπαιδευτικό ερευνητή σε τακτά χρονικά διαστήματα για την έρευνα, κατά προτίμηση με την οπτική του ερευνητή (Lomax, 2003).

Τέλος πολύ σημαντικό εργαλείο το οποίο μπορεί να αξιοποιήσει ο εκπαιδευτικός ερευνητής είναι οι συνεντεύξεις με τις οποίες ο εκπαιδευτικός διερευνά τις απόψεις των συμμετεχόντων σε κάποιο συγκεκριμένο θέμα. Οι συνεντεύξεις δίνουν την ευκαιρία στους συμμετέχοντες να περιγράψουν όσο καλύτερα την κατάσταση που

βιώνουν και των απόψεων που έχουν. Στην έρευνα-δράση οι συνεντεύξεις μπορεί να έχουν την μορφή ημιδομημένων συνεντεύξεων, αυστηρά δομημένων συνεντεύξεων ή την μορφή ελεύθερων συζητήσεων (Κατσαρού, 2016).

Κλείνοντας εξίσου σημαντικά εργαλεία αποτελούν η μαγνητοσκόπηση και η ηχογράφηση των δράσεων ή μέρους των δράσεων και η απομαγνητοφώνηση τους από τον εκπαιδευτικό-ερευνητή προκειμένου να συλλέξει δεδομένα ή να βοηθήσει στον αναστοχασμό του πάνω στη δράση (Κατσαρού, 2016).

2.4.1 Η έρευνα δράση: Λόγοι επιλογής της ερευνητικής μεθόδου

Η παρούσα διπλωματική εργασία ακολούθησε της αρχής της έρευνας δράσης. Ένας πρώτιστος λόγος ήταν ότι ένας από τους κεντρικούς σκοπούς της συγκεκριμένης έρευνας είναι να διαπιστώσει αν και κατά πόσο η εφαρμογή των τεχνικών του θεάτρου μπορεί να βοηθήσει στην ένταξη των μαθητών στην σχολική κουλτούρα και στην νοηματοδότηση της αναπηρίας. Η εκπαιδευτικός ερευνήτρια προκειμένου να εκπληρωθεί ο παραπάνω στόχος επέλεξε την έρευνα δράσης η οποία είναι από τις ιδανικότερες επιλογές σε περιπτώσεις που επιθυμούμε την αλλαγή των αξιών των μαθητών σε σχέση με κάποια κοινωνική ομάδα (Cohen & Manion, 2000).

Επίσης, λόγω του εμπειρικού χαρακτήρα της έρευνας-δράσης, εφόσον κατά τη διάρκεια της συλλέγονται πληροφορίες οι οποίες συζητούνται, καταγράφονται, αξιολογούνται και στη συνέχεια έρχεται η σειρά να συλλεχθούν νέες πληροφορίες (Cohen & Manion, 2000). Παράλληλα, λόγω της βιωματικής φύσεως του θεάτρου και των τεχνικών οι οποίες χρησιμοποιούνται, η εκπαιδευτικός ερευνήτρια θεώρησε πως η έρευνα-δράσης λόγω του εμπειρικού της χαρακτήρα είναι η κατάλληλη μέθοδος για το θέμα που διερευνάται.

Σε αυτό το σημείο θα ήταν χρήσιμο να αναφέρουμε ότι η έρευνα δράσης ανάλογα με τον σκοπό της μπορεί να έχει και έναν χειραφετητικός χαρακτήρα, όταν στοχεύει στην ενδυνάμωση ομάδων ή κοινωνικών ομάδων (Κατσαρού & Τσάφος, 2003). Στην παρούσα εργασία τα συμπεράσματα της, θα χρησιμοποιηθούν στο γενικότερο σύστημα της εκπαίδευσης και ειδικότερα στην ένταξη των ατόμων με αναπηρία στην

γενική εκπαίδευση καθώς και στην αλλαγή των στάσεων των μη ανάπηρων μαθητών ως προς την αναπηρία.

Κλείνοντας θα πρέπει να σημειώσουμε ότι εφόσον η παρούσα έρευνα θέτει τον εκπαιδευτικό ερευνητή στο κέντρο της ερευνητικής διαδικασίας, καλώντας τον να κατανοήσει τις πρακτικές και τις αντιλήψεις του, η έρευνα δράσης αποτελεί την μέθοδο μέσω της οποίας θα επιτευχθεί ο συγκεκριμένος στόχος (Κατσαρού & Τσάφος, 2003). Τέλος ένας ακόμη λόγος για τον οποίο επέλεξε η εκπαιδευτικός ερευνήτρια την συγκεκριμένη μέθοδος είναι ότι την ενδιέφερε προσωπικά να ασχοληθεί με την έρευνα-δράσης λόγω του πρακτικού και αναστοχαστικού της χαρακτήρα, ο οποίος φάνηκε ότι ταιριάζει με τις αντιλήψεις και τις απόψεις της εκπαιδευτικού ερευνήτριας καθώς και με την ιδιοσυγκρασία της.

2.5 Μεθοδολογικός σχεδιασμός της έρευνας

Η έρευνα δράσης πραγματοποιήθηκε στο Νηπιαγωγείο τους μήνες Μάρτιο, Απρίλιο, Μάιο και Ιούνιο του 2018, με μικρή διακοπή στις Πασχαλινές διακοπές κατά τις οποίες το Νηπιαγωγείο ήταν κλειστό. Ο σχεδιασμός της έρευνας πραγματοποιήθηκε τον Φεβρουάριο του 2018, καθώς κρίθηκε απαραίτητο να έχουν παρέλθει οι τρεις πρώτοι μήνες του σχολικού έτους, ώστε τα παιδιά να έχουν προσαρμοστεί όσον το δυνατόν καλύτερα στον χώρο του σχολείου. Προηγήθηκε από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια περιγραφική αξιολόγηση των παιδιών έτσι ώστε να υπάρχει μια πλήρη εικόνα για το κάθε παιδί.

Στην παρούσα έρευνα, η ερευνήτρια ήταν και η εκπαιδευτικός του τμήματος το οποίο συνετέλεσε ώστε να υπάρχει μια προηγούμενη οικειότητα και εμπιστοσύνη ανάμεσα στους μαθητές και την ερευνήτρια, πριν την έναρξη της έρευνας, ενώ επίσης η ερευνήτρια είχε την δυνατότητα να γνωρίσει τα παιδιά πριν την διεξαγωγή της έρευνας και να παρατηρήσει τυχόν αλλαγές που θα προέκυπταν στις συμπεριφορές τους.

Η επιλογή του θέματος έγινε λόγω των προηγούμενων σπουδών και της επαγγελματικής ενασχόλησης της εκπαιδευτικού, αφού έχει πραγματοποιήσει

σπουδές σε Ανώτερη Δραματική Σχολή και σεμινάρια Θεατρικού Παιχνιδιού, ενώ εργαζόταν ως Θεατροπαιδαγωγός σε Παιδικούς Σταθμούς και Νηπιαγωγεία. Εξαιτίας της παραπάνω ενασχόλησης της και της μελέτης ερευνών, συγγραμμάτων και άρθρων που αφορούσαν την αξιοποίηση των θεατρικών τεχνικών σε έναν ενταξιακό προσανατολισμό, σε συνδυασμό με την παρουσία ενός παιδιού στην τάξη της το οποίο είχε διαγνωσθεί με τραυλισμό και δυσκολία στην εκφορά του λόγου ο οποίος αποδίδεται σε άγχος αποφάσισε να ασχοληθεί με το παρόν θέμα. Επίσης οι σπουδές της στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Ειδική Αγωγή» του Πανεπιστημίου Αθηνών και οι γνώσεις που αποκόμισε από αυτό βοήθησαν περαιτέρω στην επιλογή του θέματος προς διερεύνηση.

Η έναρξη της έρευνας πραγματοποιήθηκε με την ανάγνωση ενός παραμυθιού «Η Αργυρώ γελάει» το οποίο αναφέρεται σε ένα κορίτσι με κινητική αναπηρία και ακολούθησε συζήτηση στην οποία η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια, παρουσία της κριτικής φίλης, προσπάθησε να κατανοήσει τις προηγούμενες γνώσεις των παιδιών σχετικά με την αναπηρία, καθώς και τις αντιλήψεις και τις στάσεις τους σχετικά με τα άτομα με αναπηρία.

Στην συνέχεια και αφού υπήρξε συζήτηση και αξιολόγηση των δεδομένων με την κριτική φίλη έτσι ώστε να προχωρήσει η εκπαιδευτικός στον σχεδιασμό του Α' κύκλου των παρεμβάσεων. Ο κάθε κύκλος παρεμβάσεων είχε διάρκεια 3 εβδομάδων, όπου σε κάθε εβδομάδα πραγματοποιούνταν 2 παρεμβάσεις χρονικής διάρκειας 45 λεπτών έως 60 λεπτών. Σε κάθε δεύτερη δράση ήταν παρούσα και η κριτική φίλη, με την οποία η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια μετά το πέρας της δράσης συζητούσαν σχετικά τους στόχους που είχαν επιτευχθεί και εκείνους που χρειαζόνταν περαιτέρω διερεύνηση.

2.6 Μέθοδος συλλογής δεδομένων

Στην έρευνα δράσης όπως αναφέραμε και παραπάνω μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε ποικίλες ερευνητικές μεθόδους και τεχνικές ανάλογα με το εκπαιδευτικό πλαίσιο και την συνθήκη στην οποία πραγματοποιείται η έρευνα (Κατσαρού, 2016). Η μέθοδος συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκε αφορά έναν συνδυασμό μεθόδων με

σκοπό να επιτευχθεί η «τριγωνοποίηση», δηλαδή η οπτική της εκπαιδευτικού-ερευνητή, η οπτική γωνία των μαθητών και η οπτική ενός ουδέτερου ατόμου.

Στην ερευνητική τριγωνοποίηση, αναφέρεται στη συμμετοχή περισσοτέρων του ενός συμμετεχόντων ή παρατηρητών, αφού ο καθένας εργάζεται μόνος του, έχει τους δικούς του τρόπους να παρατηρεί και να αξιολογεί τα δεδομένα. Είναι πολύ σημαντικό να αναφέρουμε ότι σε σύνθετα υπό μελέτη φαινόμενα η τριγωνοποίηση προσφέρει μια πληρέστερη εικόνα (Cohen & Manion, 2000).

Η τριγωνοποίηση είναι η χρήση δύο ή περισσοτέρων μεθόδων συλλογής στοιχείων για την μελέτη ενός φαινομένου, ενώ αποτελεί μια τεχνική ιδιαίτερα κατάλληλη για τον χώρο της εκπαίδευσης λόγω της συνθετότητας και της περιπλοκότητας της διδασκαλίας και της μάθησης στην εκπαίδευση (Cohen & Manion, 2000). Η τριγωνοποίηση είναι μια πολύ σημαντική μέθοδος αφού δίνει μια λεπτομερή εικόνα της κατάστασης η οποία εξετάζεται βοηθώντας στην εμβάθυνση της, καθιστώντας ορατές πιθανές αντιφάσεις.

Τέλος, με την «τριγωνοποίηση» όλα τα μέλη τα οποία συμμετέχουν στην έρευνα καθίστανται ισότιμα καθώς όλοι μπορούν να βοηθήσουν στην ερμηνεία μιας κατάστασης ενώ όταν οι οπτικές των συμμετεχόντων συμφωνούν τότε η ερμηνεία των δεδομένων θεωρείται πιο αξιόπιστη (Altrichter κ.ά., 2001· Cohen & Manion, 2000).

2.6.1 Μέσα συλλογής δεδομένων

Τα ερευνητικά εργαλεία τα οποία χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα ήταν η συμμετοχική παρατήρηση στις παρεμβάσεις που πραγματοποιήθηκαν, τα κρίσιμα συμβάντα που προέκυψαν κατά την διάρκεια των παρεμβάσεων, το ημερολόγιο της εκπαιδευτικού, η αναφορά της κριτικής φίλης και το υλικό που προέκυψε από τα παιδιά, η μαγνητοφώνηση, η μαγνητοσκόπηση και οι φωτογραφίες.

2.6.1.1 Συμμετοχική παρατήρηση και ημερολόγιο της εκπαιδευτικού

Στην έρευνα δράσης ο παρατηρητής είναι πάντοτε και συμμετέχων, έχει ιδιαίτερη σχέση, αφού παρατηρεί, κοιτάζει και συνομιλεί με αυτούς που ερευνά ενώ είναι και αυτός μέλος του συστήματος που παρατηρεί (Κατσαρού, 2016). Επίσης οι συμμετέχοντες στην έρευνα δεν λαμβάνονται υπόψη ως αντικείμενα υπό παρακολούθηση αλλά σαν συνεργάτες (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Η παρατήρηση μπορεί να γίνεται είτε από τον εκπαιδευτικό ερευνητή, είτε από τον κριτικό φίλο και μπορεί να πραγματοποιείται είτε κρατώντας σημειώσεις, είτε φωτογραφίζοντας τον χώρο ή τους μαθητές, είτε ακόμα και με βιντεοσκόπηση. Λόγω της διδασκαλίας την οποία πραγματοποιούν οι εκπαιδευτικοί παράλληλα με την έρευνα, είναι δύσκολο να αποστασιοποιηθούν όπως χρειάζεται η συστηματική έρευνα. Προκειμένου η παρατήρηση να γίνει πιο συγκεκριμένη καλό θα ήταν ο ερευνητής να αποφασίσει από πριν τι θα παρατηρήσει, έτσι ώστε να είναι πιο ακριβές το προϊόν της παρατήρησης (Altrichter κ.α. 2001).

Στην παρούσα έρευνα η εκπαιδευτικός της τάξης ήταν και η ερευνήτρια, ενώ στις παρεμβάσεις πραγματοποιήθηκε παρατήρηση και από την κριτική φίλη. Η παρατήρηση γινόταν σύμφωνα με άξονες και με τα κριτήρια αξιολόγησης τα οποία ήταν γνωστά και στην κριτική φίλη πριν από την έναρξη της παρεμβάσεως, έτσι ώστε να είναι ξεκάθαρο ποιος είναι κάθε φορά ο συγκεκριμένος άξονας, τι παρατηρείται και αν πληρούνται τα κριτήρια αξιολόγησης κάθε φορά.

2.6.1.2 Το ημερολόγιο της εκπαιδευτικού

Όσον αφορά το ημερολόγιο της εκπαιδευτικού, αποτελεί ένα εργαλείο το οποίο είναι πολύ πιο οικείο για τους εκπαιδευτικούς ερευνητές από άλλα εργαλεία συλλογής δεδομένων, λόγω του ότι μπορεί να είναι διαθέσιμο στον εκπαιδευτικό με μεγάλη ευκολία. Έκτος από της σημειώσεις που αφορούν πράγματα τα οποία συνέβησαν

κατά την διάρκεια των δράσεων, στο ημερολόγιο μπορούν να καταγράφονται και ιδέες οι προβληματισμοί ή οι σκέψεις του ερευνητή-εκπαιδευτικού, προσφέροντας σε εκείνον την δυνατότητα να ανατρέχει και να συνειδητοποιεί τις δράσεις που πραγματοποίησε, να τις αξιολογεί και τέλος να αναστοχάζεται πάνω σε αυτές (Altrichter et al, 2001). Η τήρηση ενός ημερολογίου εξασφαλίζει ότι η συλλογή των δεδομένων είναι αλληλένδετη με την ανάλυση και τον στοχασμό.

Ο κύριος αναγνώστης του ημερολογίου είναι ο ίδιος ο εκπαιδευτικός-ερευνητής και έτσι μπορεί να γράφει με όποιον τρόπο εκφράζει εκείνον, χωρίς να ωραιοποιεί τον τρόπο με τον οποίο καταγράφει και χωρίς να διακατέχεται από δεύτερες σκέψεις σχετικά με τον τρόπο γραφής του (Κατσαρού, 2016). Ο εκπαιδευτικός ερευνητής καλείται να γράφει στο ημερολόγιο του σε τακτά χρονικά διαστήματα, έτσι ώστε να εξοικειωθεί σιγά-σιγά με το εργαλείο αυτό, αλλά και γιατί το ημερολόγιο είναι ένας μικρός θησαυρός ο οποίος περιέχει τις σκέψεις, τις ανησυχίες και τους προβληματισμούς του εκπαιδευτικού-ερευνητή βοηθώντας τον να εξελίξει τον ίδιο και την πρακτική του (Κατσαρού, 2016).

Το ημερολόγιο μπορεί να χρησιμοποιείται ελεύθερα, με όποιον τρόπο ταιριάζει καλύτερα στον εκπαιδευτικό-ερευνητή ή να συμπληρώνεται με την βοήθεια συγκεκριμένων αξόνων που μπορεί να περιλαμβάνουν μια περιγραφή των συμβάντων, τις προσδοκίες του ερευνητή και την αυτοαξιολόγηση του. Όπως και αν πραγματοποιούνται οι καταγραφές θα πρέπει να συνοδεύονται από την ημερομηνία του συμβάντος και μια μικρή περιγραφή σχετικά με τις συνθήκες που πραγματοποιήθηκε το συμβάν (Altrichter κ.ά., 2001). Τέλος μπορούμε να αναφέρουμε ότι μπορούν να κρατούν και άλλα μέλη ημερολόγιο αρκεί να αποφασιστεί από πριν το τι θα καταγράφεται και με ποιον τρόπο (Κατσαρού, 2016).

Στην παρούσα έρευνα το ημερολόγιο αποτέλεσε έναν σημαντικό βοηθό στην εκπαιδευτικό-ερευνητήρια αφού σε αυτό κατέγραφε τις πρώτες της σκέψεις μετά από τις δράσεις, τους προβληματισμούς που γεννιόνταν σε δεύτερο χρόνο και τον αναστοχασμό που προέκυπτε και μέσω αυτού προχωρούσε η έρευνα-δράση στο επόμενο στάδιο.

2.6.1.3 Η αναφορά κριτικού φίλου.

Αναφερθήκαμε και παραπάνω στην σημαντική συμβολή του κριτικού φίλου στην έρευνα δράσης, αφού είναι ένας συνεργάτης ο οποίος βοηθά ουσιαστικά τον ερευνητή χωρίς να τον εξουσιάζει. Ο κριτικός φίλος γνωρίζει το πλαίσιο της έρευνας, γνωρίζει κάθε φορά για τους στόχους που θέτει ο ερευνητής, είναι παρών στην δράση, συζητά μαζί με τον ερευνητή και μπορεί να τον βοηθήσει με τα διάφορα θέματα που μπορεί να προκύψουν (Lomax, 2003). Επίσης, ο κριτικός φίλος είναι εκείνος ο οποίος θα βοηθήσει ουσιαστικά τον ερευνητή στον αναστοχασμό του αλλά και ως παρατηρητής μπορεί να είναι εκείνος ο οποίος θα επαληθεύσει την γνησιότητα της έρευνας. Στην παρούσα έρευνα η κριτική φίλη ήταν συνάδελφος εκπαιδευτικός η οποία είτε παρατηρούσε τις δράσεις την ώρα που πραγματοποιούνταν είτε τις παρακολουθούσε μαγνητοσκοπημένες όταν δεν μπορούσε να παραβρεθεί στην τάξη. Στη συνέχεια, όταν ήταν παρούσα στη δράση ακολουθούσε συζήτηση με την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια, την οποία ηχογραφούσε η ερευνήτρια μέσω κινητού τηλεφώνου. Στην περίπτωση που η κριτική φίλη δεν μπορούσε να είναι στην προγραμματισμένη δράση, αποστέλλοταν το βίντεο στην κριτική φίλη και εκείνη έστελνε τις παρατηρήσεις της σε γραπτή μορφή.

2.6.1.4 Μαγνητοφώνηση και ηχογράφιση, φωτογραφίες.

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε και η μαγνητοφώνηση και η ηχογράφιση από την πλευρά της εκπαιδευτικού. Στην πρώτη παρέμβαση επιλέχθηκε μόνο η ηχογράφιση των δράσεων αλλά στη συνέχεια η εκπαιδευτικός έκρινε ότι χάνονταν σημαντικά δεδομένα, όπως οι γκριμάτσες, οι εκφράσεις του προσώπου, η στάση του σώματος, στοιχεία τα οποία παρέχουν σημαντικές πληροφορίες και είναι πολύ σημαντικά για τις πρακτικές του θεάτρου που μελετάμε στην παρούσα εργασία. Επιπλέον, η εκπαιδευτικός ερευνήτρια ήθελε να επιτύχει καλύτερη ηχητική κάλυψη των δράσεων χωρίς τον φόβο της απώλειας σημαντικών ηχητικών ντοκουμέντων, όποτε και τοποθετούσε σε κάθε δράση μια βιντεοκάμερα σε σταθερό σημείο και παράλληλα ένα κινητό τηλέφωνο σε διαφορετικό σημείο της αίθουσας, τα οποία κατέγραφαν ήχο και κινήσεις καθ' όλη τη διάρκεια των δράσεων. Τέλος, η κριτική

φίλη τραβούσε φωτογραφίες κατά την διάρκεια των δράσεων τις οποίες έδινε έπειτα στην εκπαιδευτικό-ερευνητρια.

Σε αυτό το σημείο μπορούμε να αναφέρουμε ότι η βιντεοσκόπηση συνδυάζει τα πλεονεκτήματα της παρατήρησης και της ηχογράφησης αφού καταγράφει τις κινήσεις, τον τόνο της φωνής και τις εκφράσεις των ατόμων που συμμετέχουν, ενώ παράλληλα βοηθά τον ερευνητή να ανατρέξει στα δεδομένα και να τα ξαναπαρακολουθήσει σαν να συμβαίνουν εκείνη τη στιγμή (Altrichter κ.ά., 2001). Οι φωτογραφίες και η βιντεοσκόπηση μπορούν να βοηθήσουν στην συλλογή δεδομένων καθώς μπορούν να αποθανατίσουν λεπτομέρειες οι οποίες διαφορετικά μπορεί να είχαν ξεχαστεί ή να μην είχαν γίνει καν ορατές (Taylor et al, 2016).

Παρόλα τα πλεονεκτήματα που έχει η βιντεοσκόπηση, έχει και μειονεκτήματα τα οποία είναι ο εξοπλισμός ο οποίος μπορεί να προκαλέσει αναστάτωση σε μια τάξη και το ότι δεν πραγματοποιεί μια πλήρη καταγραφή των γεγονότων αλλά μια πιο αποσπασματική, ανάλογα με την οπτική γωνία στην οποία είναι τοποθετημένη η βιντεοκάμερα (Altrichter κ.ά., 2001).

2.7 Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων

Η έρευνα δράσης δεν έχει μια δική της μέθοδο ανάλυσης δεδομένων, δανείζεται μεθόδους ανάλυσης από την ποιοτική έρευνα αφού ουσιαστικά με αυτήν έχει αρκετά κοινά στοιχεία και επειδή πολλές φορές τα στοιχεία που συλλέγονται είναι ετερόκλητα απαιτούν πολλές διαφορετικές προσεγγίσεις (Κατσαρού, 2016).

Όταν αναλύονται ποιοτικά δεδομένα δεν ακολουθούνται συγκρίσεις αριθμών ή κλίμακες ανάλυσης ποσοτικών δεδομένων, αντίθετα υπάρχει μεγαλύτερη ευελιξία με κάποιες κατευθύνσεις (Taylor et al, 2016). Με ποιο τρόπο θα αναλυθούν τα δεδομένα επηρεάζεται από την φύση της έρευνας, το σκοπό, τα ερευνητικά ερωτήματα και το είδος των δεδομένων. Ο στόχος του ερευνητή στην ανάλυση δεδομένων είναι να περιγράψει τις λεκτικές ή μη λεκτικές πληροφορίες από τους συμμετέχοντες, τα σαφή ή μη σαφή μηνύματα που προκύπτουν από τα δεδομένα που έχει συλλέξει (Φραγκιαδάκη, 2010).

Συνήθως στην ποιοτική έρευνα η διαδικασία της κωδικοποίησης των δεδομένων ακολουθεί δύο ευρύτατα διαδεδομένες μεθόδους, την παραγωγική μέθοδο ή την επαγωγική μέθοδο. Στην παραγωγική μέθοδο ο ερευνητής επιλέγει κατηγορίες σύμφωνα με την θεωρητικό υπόβαθρο που γνωρίζει και στη συνέχεια ψάχνει να βρει τις αντίστοιχες παραγράφους στα δεδομένα του. Αντίθετα στην επαγωγική μέθοδο ο ερευνητής επιλέγει τις κατηγορίες σύμφωνα με τα δεδομένα που έχει. Στην έρευνα δράση συνίσταται να χρησιμοποιούνται και οι δύο μέθοδοι συνδυαστικά για καλύτερα αποτελέσματα (Altrichter κ.ά., 2001).

Κατά την διάρκεια της επεξεργασίας και της ανάλυσης των δεδομένων θα πρέπει οι ερευνητές να αναγνωρίζουν ότι οι δραστηριότητες αυτές στηρίζονται σε επιστημολογικές και μεθοδολογικές παραδοχές και ότι όποια επιλογή και να κάνουν σίγουρα θα αποκλείσουν κάποια άλλη (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Η ανάλυση δεδομένων θα πρέπει να μας βοηθά να κατανοήσουμε σε βάθος τα γεγονότα και στη συνέχεια να καταλήξουμε σε μια καινούργια θεωρία η οποία θα γίνει το μέσο για να κατανοήσουμε περισσότερα (Altrichter κ.ά., 2001).

Στην έρευνα-δράση μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε τρεις τύπους ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων: την ανάλυση περιεχομένου, την θεματική ανάλυση και την ανάλυση λόγου (Κατσαρού, 2016).

Όσον αφορά την ανάλυση περιεχομένου, πρόκειται για την πιο δομημένη διαδικασία από τις τρεις που αναφέραμε. Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν συγκεντρώνονται και ο ερευνητής δίνει κωδικούς στα δεδομένα με βάση το περιεχόμενό τους. Κατ' αυτόν τον τρόπο τα δεδομένα ανήκουν πλέον σε ξεκάθαρες κατηγορίες και στη συνέχεια πραγματοποιείται η ταξινόμηση τους (Κατσαρού, 2016). Όταν πραγματοποιηθεί η ταξινόμηση όλων των δεδομένων προκύπτουν τα πιο χαρακτηριστικά πρότυπα καθώς και η σχέση που έχουν το ένα με το άλλο και την βιβλιογραφία παράλληλα. Στη συνέχεια τα πρότυπα αυτά αποτελούν τα ευρήματα της ανάλυσης περιεχομένου.

Συνεχίζοντας η θεματική ανάλυση δεδομένων, αποτελεί μια μέθοδο στην οποία εντοπίζονται και «θεματοποιούνται», νοηματικά μοτίβα που προκύπτουν από τα δεδομένα και είναι ένα εργαλείο για όλους όσους πραγματοποιούν έρευνα με την ποιοτική μέθοδο (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Σαν μέθοδος χαρακτηρίζεται από μια ελευθερία καθώς ο ερευνητής δεν είναι δεσμευμένος σε επιστημολογικές θέσεις όπως συμβαίνει με άλλες μεθόδους και ο τρόπος προσέγγισης των δεδομένων είναι πιο

δημιουργικός. Το κύριο χαρακτηριστικό είναι ότι αν και ο ερευνητής έχει στο μυαλό του κάποια θεωρητικά σχήματα εντούτοις βρίσκεται σε διάλογο με τα δεδομένα του (Κατσαρού, 2016).

Η δημιουργικότητα με την οποία εργάζεται ο ερευνητής με την θεματική ανάλυση δεδομένων απαιτούν πολύ οργάνωση και αφοσίωση, καθώς ο ερευνητής καλείται να συγκρίνει, να ταξινομήσει, να οργανώσει, να συσχετίσει δεδομένα, να αναστοχαστεί ώστε στη συνέχεια να διαμορφώσει θεωρία (Κατσαρού, 2016).

Η εμπειρικά θεμελιωμένη θεωρία θα μπορούσε να λειτουργήσει στη περίπτωση της έρευνας-δράσης, επειδή οι διαδικασίες της είναι επαναλαμβανόμενες και κυκλικές, όπως και η διαδικασία στην έρευνα-δράση όπου η συλλογή δεδομένων εναλλάσσεται με την ανάλυση των δεδομένων με αλληλουχία (Κατσαρού, 2016). Στην θεμελιωμένη θεωρία, η θεωρία δεν επιβάλλεται από πριν στα δεδομένα αλλά αναδύεται από τα δεδομένα. Στην αρχή ο ερευνητής κατηγοριοποιεί τα στοιχεία που έχουν συλλεχθεί, ενώ στη συνέχεια επιχειρεί μια πιο γενική εννοιολογική διατύπωση της κάθε κατηγορίας, η οποία θα βοηθήσει στην περαιτέρω ανάλυση των δεδομένων ενώ θα βοηθήσει τον ερευνητή να αναπτύξει διασυνδέσεις εννοιολογικές ανάμεσα στις κατηγορίες (Κυριαζή, 2009).

Η διαφορά από την ανάλυση περιεχομένου είναι ότι το σύστημα των κατηγοριών αναδεικνύεται από την επεξεργασία των δεδομένων, μέσα από τον διάλογο με τα δεδομένα πάντα σύμφωνα με τις θεωρίες που έχει κατανοήσει πιο πριν ο ερευνητής (Κατσαρού, 2016).

Προχωρώντας, στην ανάλυση λόγου, αυτή πρόκειται για μια ερευνητική προσέγγιση η οποία αφορά στην αναζήτηση μοτίβων στο λόγο των ανθρώπων. Ο λόγος εξετάζεται ως ένα μέσο το οποίο κατασκευάζει την κοινωνική πραγματικότητα και επηρεάζει τα σχέσεις εξουσίας. Ο λόγος χρησιμοποιείται για να χωρίσει τον κόσμο σε κατηγορίες, για να κρύψει ή να φανερώσει δεδομένα (Κατσαρού, 2016). Ο στόχος στην ανάλυση λόγου είναι να κατανοήσει όχι μόνο αυτό που λέγεται αλλά να προχωρήσει βαθύτερα ώστε να αποκαλύψει και αυτό που υπονοείται καθώς και να συνδέσει αυτό που λέγετε με τα κοινωνικά δεδομένα.

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε ένας συνδυασμός των παραπάνω μεθόδων ανάλυσης προκειμένου να ταξινομηθούν τα δεδομένα και να φτιαχτούν οι κατηγορίες πάντα μέσα από τον διάλογο με τα δεδομένα. Αρχικά απαιτήθηκε η πολύ καλή

εξοικείωση του ερευνητή με τα δεδομένα, διαβάζοντας τα αρκετές φορές ενώ ταυτόχρονα ο ερευνητής προσπαθούσε να κάνει μια προσπάθεια αναγνώρισης κάποιων πρώτων νοημάτων. Στη συνέχεια η ερευνήτρια ξεκίνησε να κατηγοριοποιεί τα δεδομένα με σκοπό να ξεχωρίσει τα πιο σημαντικά από αυτά, τα οποία σχετίζονται με τα ερευνητικά ερωτήματα. Τέλος, η ερευνήτρια ομαδοποίησε αυτά που αφορούν τα ερευνητικά της ερωτήματα για να δημιουργήσει ισχυρισμούς σχετικά με τα ερευνητικά ερωτήματα.

2.8 Το δείγμα της έρευνας.

Όπως είδαμε και παραπάνω στις ποιοτικές έρευνες ο στόχος δεν είναι να γενικευτούν τα συμπεράσματα μια έρευνας, αλλά αντίθετα να κατανοήσει πως βιώνουν την κοινωνική πραγματικότητα τα άτομα. Στην ποιοτική μέθοδο και κατ' επέκταση στην έρευνα δράσης ενδιαφερόμαστε για μεμονωμένες περιπτώσεις τις οποίες θέλουμε να ερευνήσουμε σε βάθος (Ιωσηφίδης, 2008).

Το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτέλεσε το τμήμα της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας, το οποίο ήταν μια τάξη παιδιών τα οποία φοιτούσαν στο προνήπιο, συνολικά δώδεκα (12) παιδιά. Η μοναδική διάγνωση η οποία υπήρχε ήταν σε ένα κορίτσι το οποίο είχε διαγνωσθεί από αναπτυξιολόγο με «τραυλισμό» και «δυσκολία στην εκφορά του λόγου» ο οποίος αποδίδεται σε άγχος. Από το σύνολο των παιδιών, οκτώ (8) ήταν κορίτσια και τέσσερα (4) ήταν αγόρια.

Φύλο	Πλήθος παιδιών
	N
Κορίτσια	8
Αγόρια	4

Πίνακας 2.2 Φύλο δείγματος

Όλα τα παιδιά της ομάδας άνηκαν στην ηλικιακή ομάδα 4-5 χρονών. Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να σημειώσουμε ότι τα ονόματα των παιδιών που χρησιμοποιούνται

στην έρευνα είναι φανταστικά και δεν αντιπροσωπεύουν τα πραγματικά ονόματα των παιδιών προκειμένου να διασφαλιστεί η προστασία των προσωπικών δεδομένων των συμμετεχόντων.

2.9 Η έρευνα δράσης σε ένα Νηπιαγωγείο στην Περιφέρεια Κεντρικού Τομέα Αθηνών

Η εκτίμηση της κατάστασης αποτελεί ένα από τα πρώτα βήματα που καλείται να κάνει ο εκπαιδευτικός προκειμένου να συλλέξει δεδομένα τόσο για την λειτουργία του πλαισίου τον εντοπισμό της προβληματικής κατάστασης, όσο και για να γίνει πιο ξεκάθαρο το προφίλ των μαθητών προκειμένου να προχωρήσει στην έρευνα δράση.

Στη συγκεκριμένη ενότητα θα καταγραφεί αρχικά το πλαίσιο και η λειτουργία και στη συνέχεια θα γίνει περιγραφική αξιολόγηση των μαθητών στην ταυτότητα και την αυτονομία, στην κοινωνική αλληλεπίδραση, στην επικοινωνία, στη σκέψη και στην εξερεύνηση, προκειμένου να δημιουργηθεί ένα όσο το δυνατόν πιο ολοκληρωμένο προφίλ των μαθητών.

2.9.1 Εκτίμηση της κατάστασης

Το σχολείο της έρευνας βρίσκεται στην περιοχή του κέντρου της Αθήνας και πρόκειται για ένα ιδιωτικό νηπιαγωγείο, το οποίο στεγάζεται σε μια νεοκλασική μονοκατοικία. Στο κτίριο αυτό φοιτούν παιδιά 4 και 5 ετών, στις αντίστοιχες βαθμίδες εκπαίδευσης, προνήπια και νήπια.

Η γειτονιά στην οποία βρίσκεται το νηπιαγωγείο, αποτελεί μια γειτονιά στην οποία υπάρχουν μικρές εμπορικές επιχειρήσεις, μαγαζιά και κοντά στο κτίριο υπάρχει ένα δημόσιο Δημοτικό σχολείο. Τα σπίτια στην ευρύτερη περιοχή είναι στην πλειοψηφία τους παλιές πολυκατοικίες, ενώ υπάρχουν και μερικές νεόδμητες. Το κοινωνικό οικονομικό στάτους των κατοίκων ποικίλει, από μετανάστες που ανήκουν στην εργατική τάξη και από κατοίκους Έλληνες ή μετανάστες που ανήκουν στην μεσαία τάξη. Συνοπτικά μπορούμε να πούμε πως οι κάτοικοι της περιοχής ανήκουν στην πλειοψηφία τους στα κατώτερα κοινωνικά-οικονομικά στρώματα.

Το ιδιωτικό νηπιαγωγείο στο οποίο αναφερόμαστε υπάγεται στην Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Α΄ Αθήνας αλλά τα ωράρια λειτουργίας του ακολουθούν διαφορετικό ωράριο και συγκεκριμένα το ωράριο λειτουργίας είναι 7:30 πμ. με 5:30 μμ.

Όσον αφορά το πρόγραμμα σπουδών του νηπιαγωγείου θεωρητικά φαίνεται να ακολουθεί το αντίστοιχο ΔΕΠΣ-ΑΠΣ, στην πράξη όμως αυτό που κυρίως συμβαίνει είναι οι μαθητές του Νηπιαγωγείου να προετοιμάζονται για το Δημοτικό, μέσα από δραστηριότητες αντιγραφής λέξεων, εκμάθησης μαθηματικών πράξεων τα οποία πραγματοποιούνται σε φύλλα εργασίας.

Αντίστοιχα με τα παραπάνω, στα τμήματα του προνηπίου θεωρητικά ακολουθείται το ΔΕΠΣ-ΑΠΣ του νηπιαγωγείου, όμως κυριαρχούν έντονα οι αντιλήψεις πως τα παιδιά θα πρέπει σιγά-σιγά να προχωρήσουν στην αναγνώριση των γραμμάτων και στην προσπάθεια γραφής.

Τα παιδιά που φοιτούν στα δύο τμήματα του προνηπίου ανήκουν σε οικογένειες των οποίων οι γονείς είναι Έλληνες είτε και οι δύο είτε ο ένας, υπάρχουν παιδιά των οποίων η καταγωγή είναι από Ανατολικοευρωπαϊκές χώρες όπως η Αλβανία, καθώς και η Ρωσία, τα οποία γνωρίζουν την Ελληνική γλώσσα, παιδιά που ανήκουν σε μονογονεϊκές οικογένειες, σε οικογένειες διαζευγμένες ή σε οικογένειες με δύο γονείς.

Το κοινωνικό-οικονομικό πλαίσιο ποικίλει και διαμορφώνεται από παιδιά των οποίων οι γονείς ανήκουν στην εργατική τάξη, παιδιά των οποίων οι γονείς ανήκουν στην μεσαία τάξη και λίγα παιδιά των οποίων οι γονείς ανήκουν σε πιο εύρωστα οικονομικά στρώματα.

Στο συγκεκριμένο σχολικό πλαίσιο, ως δασκάλα του προνηπιακού τμήματος αισθάνομαι, πως πρέπει να φέρνω εις πέρας τον παιδαγωγικό μου ρόλο σύμφωνα με τις απόψεις και τις επιταγές του σχολείου, αλλά παράλληλα υπάρχει μικρή ελευθερία να επιλέξω τον τρόπο που θα εργαστώ, σύμφωνα πάντα με το ωρολόγιο πρόγραμμα που ακολουθείται, στο οποίο θα αναφερθώ παρακάτω.

Πιο συγκεκριμένα, θα πρέπει να ακολουθώ τα πρότζεκτ που ορίζει το σχολείο, μέσα από τα οποία παράλληλα θα πρέπει να επιτυγχάνω τους γνωστικούς στόχους που θα θέσω η ίδια, σύμφωνα με το ηλικιακό προφίλ των μαθητών μου. Μου παρέχεται η

ελευθερία να χρησιμοποιήσω όποιο διδακτικό μέσο επιθυμώ, με περισσότερη έμφαση την δημιουργία εργασιών-κατασκευών με τα παιδιά.

Παρόλα τα παραπάνω όμως το ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου δεν παρέχει την ίδια ελευθερία. Στο εβδομαδιαίο πρόγραμμα του σχολείου, εντάσσονται κάθε εβδομάδα οι παρακάτω δραστηριότητες που πραγματοποιούνται από αντίστοιχους εκπαιδευτικούς οι οποίοι συνεργάζονται με το σχολείο:

- Αθλητικές δραστηριότητες, διάρκειας 45 λεπτών περίπου, εβδομαδιαίως.
- Εκμάθηση Αγγλικής γλώσσας, διάρκειας 60 λεπτών περίπου, εβδομαδιαίως.
- Μάθημα Μουσικής, διάρκειας 30 λεπτών περίπου, εβδομαδιαίως.
- Μάθημα Κολύμβησης, το οποίο διαρκεί για όλα τα τμήματα 90 λεπτών περίπου, εβδομαδιαίως, σε χώρο εκτός του σχολικού πλαισίου.
- Μάθημα Θεατρικού παιχνιδιού, διάρκειας 30 λεπτών περίπου εβδομαδιαίως.
- Εκδρομές ή επισκέψεις εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων στον χώρο του σχολείου, μια φορά τον μήνα.

Σε αυτό το σημείο αξίζει να αναφέρουμε πως η προσέλευση των παιδιών ξεκινάει καθημερινά στις 7:30 π.μ. και ολοκληρώνεται στις 10:00 μ.μ. Ενώ η μεσημεριανή σίτιση των παιδιών ξεκινάει στις 12:15 μ.μ. περίπου και έπειτα ακολουθεί η μεσημεριανή ξεκούραση των παιδιών που το επιθυμούν. Η αναχώρηση των παιδιών ξεκινάει στη 1:00 μ.μ. και ολοκληρώνεται στις 5:30 μ.μ. Από τα παραπάνω προκύπτει πως ο ωφέλιμος και αξιοποιήσιμος χρόνος με το τμήμα μου δεν ξεπερνάει καθημερινά τα 90 λεπτά, πράγμα το οποίο αισθάνομαι πως περιορίζει πολλές φορές τις επιλογές μου, σχετικά με τα μέσα που θα χρησιμοποιήσω και τον διαθέσιμο χρόνο που έχω.

Στο σημείο αυτό θα ήταν χρήσιμο να αναφερθούμε στην διαρρύθμιση των χώρων του σχολείου. Αναλυτικότερα, μπαίνοντας στον χώρο του σχολείου υπάρχει ένας μικρός προθάλαμος, στον οποίο τα παιδιά τοποθετούν τις τσάντες και τα μπουφάν τους και αλλάζουν τα παπούτσια τους, με παπούτσια που χρησιμοποιούν μόνο στο εσωτερικό του σχολείου.

Προχωρώντας, δίπλα στον παραπάνω χώρο, βρίσκεται ένας μεγάλος χώρος στον οποίο είναι τοποθετημένες δύο γωνιές παιχνιδιών, το μαγαζάκι και η κουζίνα. Επίσης στον χώρο αυτό υπάρχουν τοποθετημένα στον τοίχο μουσικά όργανα. Τέλος

υπάρχουν και 4 μονάδες αποθήκευσης με παιχνίδια, όπως κούκλες, τουβλάκια, αυτοκινητάκια.

Δίπλα από τον μεγάλο χώρο, υπάρχει μια αίθουσα η οποία έχει δύο μεγάλα ξύλινα τραπέζια με 15 περίπου καρέκλες, ενώ στον ίδιο χώρο υπάρχει μια βιβλιοθήκη με συρτάρια για τις εργασίες των παιδιών και μία μικρότερη βιβλιοθήκη.

Δίπλα στην αίθουσα, βρίσκονται οι τουαλέτες των παιδιών, πιο δίπλα η τουαλέτα των ενηλίκων, και στο τέλος του διαδρόμου η κουζίνα και μια ακόμη αίθουσα. Στην αίθουσα αυτή υπάρχουν ένα ορθογώνιο τραπέζι το οποίο μπορεί να φιλοξενήσει 6 έως 8 παιδιά, και ένα μεγάλο κυκλικό τραπέζι το οποίο μπορεί να φιλοξενήσει 10 με 12 παιδιά.

Στους τοίχους του σχολείου υπάρχουν σε κάθε αίθουσα δύο πίνακες ανακοινώσεων που φιλοξενούν τις εργασίες των παιδιών.

Τελειώνοντας θα πρέπει να αναφέρουμε πως το κτίριο του σχολείου φιλοξενεί 2 τμήματα προνηπίων με 12 και 13 παιδιά αντίστοιχα και 1 τμήμα νηπίων με 10 παιδιά. Από την περιγραφή των χώρων του σχολείου είναι εμφανές πως κάποιες φορές οι αίθουσες δεν επαρκούν και εμφανίζονται δυσλειτουργίες στην εργασία των παιδιών.

2.9.2 Περιγραφική αξιολόγηση των παιδιών του τμήματος της έρευνας δράσης.

Όπως αναφέραμε και παραπάνω το τμήμα στο οποίο θα εφαρμοστεί η έρευνα δράσης αποτελείται από 12 παιδιά, 8 κορίτσια και 4 αγόρια, τα οποία φοιτούν ήδη στο προνηπιακό τμήμα. Η εκπαιδευτικός- ερευνήτρια πριν από το ξεκίνημα της έρευνας δράσης προχώρησε σε περιγραφική αξιολόγηση των παιδιών προκειμένου να γνωρίσει καλύτερα τους μαθητές της. Η περιγραφική αξιολόγηση η οποία παρατίθεται στο παράρτημα 1 αφορούσε τους παρακάτω μαθησιακούς και αναπτυξιακούς τομείς:

A) Ταυτότητα και αυτονομία, η δόμηση της προσωπικής ταυτότητας και η ανάπτυξη της αυτονομίας.

B) Κοινωνική αλληλεπίδραση, η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών και των αλληλεπιδράσεών τους με συνομηλίκους και ενηλίκους.

Γ) Επικοινωνία, η ικανότητα του παιδιού να επικοινωνεί με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους και για διαφορετικούς σκοπούς.

Δ) Σκέψη και εξερεύνηση, οι ικανότητες, δεξιότητες και στάσεις που ανπτύσσουν και υιοθετούν τα παιδιά καθώς εξερευνούν και νοηματοδοτούν το περιβάλλον.

Από τα παιδιά που αναφέρονται στην περιγραφική αξιολόγηση η παρούσα έρευνα θα εστιάσει σε τρία κορίτσια τα οποία παρουσιάζονται πιο συνεσταλμένα από τα υπόλοιπα παιδιά. Τα κορίτσια είναι η Αγάπη και η Αναστασία οι οποίες φοιτούν πρώτη φορά στο συγκεκριμένο σχολείο σε αντίθεση με τα υπόλοιπα παιδιά και η Μαρία η οποία έχει διαγνωστεί με τραυλισμό και δυσκολία στον προφορικό λόγο.

Κεφάλαιο 3^ο Ερευνητικό μέρος

Εκτίμηση της κατάστασης: Ανάγνωση παραμυθιού σχετικά με την αναπηρία.

Πριν την στοχοθεσία και τον σχεδιασμό των παρεμβάσεων, επιλέχθηκε η ανάγνωση ενός παραμυθιού το οποίο αφορούσε την αναπηρία, «Η Αργυρώ γελάει» με στόχο την διερεύνηση των απόψεων των παιδιών σχετικά με την αναπηρία. Στο συγκεκριμένο παραμύθι παρακολουθούμε μικρά στιγμιότυπα από την ζωή της ηρωίδας και μαθαίνουμε τι της αρέσει και τι δεν της αρέσει να κάνει στην καθημερινή της ζωή. Η εικονογράφηση του παραμυθιού δεν μας αποκαλύπτει από την αρχή ότι η ηρωίδα είναι άτομο με κινητική αναπηρία, παρά μόνο στο τέλος του βιβλίου όπου απεικονίζεται να κάθεται σε ένα αναπηρικό καρότσι. Το συγκεκριμένο βιβλίο επιλέχθηκε διότι δεν εστιάζει στην αναπηρία που έχει η Αργυρώ, αλλά σε όλα αυτά που μπορεί να κάνει και στα συναισθήματα της, και επικεντρώνεται στην ουσία η οποία είναι ότι η Αργυρώ είναι ένα παιδί σαν όλα τα άλλα.

Αφού διαβάσαμε το παραμύθι στη συνέχεια ακολούθησε μια συζήτηση ώστε τα παιδιά να μιλήσουν και να εκθέσουν τις απόψεις τους. Πριν από την ανάγνωση του παραμυθιού είχε προηγηθεί προετοιμασία από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια σχετικά με τις ερωτήσεις που θα ακολουθούσαν την ανάγνωση, έτσι ώστε να μπορέσει να αναπτυχθεί διάλογος σχετικά με το θέμα της αναπηρίας με τα παιδιά. Τα ερωτήματα κινήθηκαν στους παρακάτω άξονες:

- 1) Απόψεις των παιδιών για την αναπηρία.
- 2) Συναισθήματα των παιδιών για τους αναπήρους.
- 3) Συναισθήματα των ίδιων των αναπήρων.
- 4) Στάσεις των παιδιών απέναντι στους αναπήρους.

Ως προς τις απόψεις των παιδιών σχετικά με την αναπηρία υπήρξε μεγάλη διαφοροποίηση και φάνηκε ότι λίγα παιδιά είχαν έρθει σε επαφή με αναπήρους.

«Εκπαι.:Εσείς έχετε δει στον δρόμο ανθρώπους που να χρησιμοποιούνε ένα τέτοιο αναπηρικό καροτσάκι;

Παύλος: Όχι.

Οδυσσέας: Εγώ έχω δει στο κολυμβητήριο το Σάββατο με τη μαμά..

Εκπαι.: Για πες μου λίγο τι είδες;

Οδυσσέας: Είδα έναν άνθρωπο που του αγόρασαν ένα καροτσάκι, και τον βάλανε και τον σπρώζανε...

Εκπαι.: Γιατί τον σπρώζανε;

Λένα: Για να περπατήσει...» (απομαγνητοφωνημένα αποσπάσματα).

«Τα περισσότερα παιδιά εστίασαν στο πρόβλημα» και στα αίτια της αναπηρίας «είναι στο αναπηρικό καροτσάκι γιατί της έκοψαν το πόδι, ή γιατί της έσπασε το πόδι...» (ημερολόγιο εκπαιδευτικού).

Ως προς τα συναισθήματα τους για τους αναπήρους κυρίαρχος είναι ο οίκτος:

«Στην ερώτηση αν θα έκαναν παρέα με αυτό το παιδί, κάποιои εκφράστηκαν θετικά, ένα κορίτσι απάντησε ναι, γιατί το λυπάμαι και κάποια άλλα παιδιά όχι, γιατί το λυπάμαι» (ημερολόγιο εκπαιδευτικού).

Ενδεικτικές είναι οι απαντήσεις των ίδιων των παιδιών σχετικά με τα συναισθήματα τους βλέποντας την εικόνα της ηρώιδας του παραμυθιού στο καροτσάκι:

«Παύλος: Λίγο χάλια... Επειδή έχει χτυπήσει το πόδι της και έχει βγάλει αίμα».

«Νώντας: Δεν μου αρέσει γιατί κάποιος της έκοψε το πόδι».

«Λένα: Κ εγώ χάλια».

«Φένια: Χάλια γιατί έχει χτυπήσει το πόδι της και έβγαλε αίμα»

(Απομαγνητοφωνημένα αποσπάσματα).

Όπως επισημαίνει και η κριτική φίλη: «Τα παιδιά εστίασαν κυρίως στην βλάβη και τις συνέπειες που μπορεί να έχει αυτή όπως ο πόνος».

Όσον αφορά για το πώς πιστεύουν τα παιδιά ότι αισθάνεται η ηρωίδα, το κυρίαρχο συναίσθημα που της αποδίδουν είναι αυτό της λύπης: «*Κατερίνα: Λυπημένη... γιατί μπορεί να μην θέλει να είναι στο αναπηρικό καροτσάκι*». «*Οδυσσέας: Θυμωμένη... γιατί δεν της αρέσει να είναι στο καροτσάκι...*» (απομαγνητοφωνημένα αποσπάσματα) το οποίο φαίνεται να καθορίζει και την στάση τους απέναντι στον ανάπηρο.

Πιο συγκεκριμένα, στην ερώτηση της εκπαιδευτικού αν θα έπαιζαν με ένα παιδί που θα χρησιμοποιούσε αναπηρικό καροτσάκι, κάποια παιδιά απάντησαν πως δεν θα έπαιζαν επειδή θα έφερε κάποια βλάβη, άλλα παιδιά πως θα έπαιζαν μαζί του επειδή θα το λυπόντουσαν και κάποια παιδιά πως δεν μπορούν να το γνωρίζουν εκ των προτέρων αφού δεν το γνωρίζουν προσωπικά.

«*Ισιδώρα: Όχι δεν μου αρέσει που είναι εκεί πάνω*».

«*Σοφία: Όχι... Γιατί δεν την ξέρω*».

«*Κατερίνα: όχι... όχι γιατί θα του είχαν κόψει το πόδι...*».

«*Παύλος: Θα παίζουμε με κάποια παιχνίδια*».

Από τις παρατηρήσεις της κριτικής φίλης προκύπτει επίσης ότι εκφράστηκαν πολλές διαφορετικές απόψεις από τα παιδιά σχετικά με το πώς αντιλαμβάνονται την αναπηρία. Συγκεκριμένα προκύπτει ότι τα παιδιά κυρίως εστίασαν στην βλάβη και τις συνέπειες που μπορεί να έχει αυτήν όπως ο πόνος, ενώ δεν ήταν ξεκάθαρο το αν θα συναναστρεφόταν με κάποιο παιδί που φέρει αναπηρία, αφού υπήρχαν διάφορες απόψεις.

Σε μια αρχική εκτίμηση της κατάστασης διερευνώντας μέσα από τη συγκεκριμένη δραστηριότητα τις απόψεις και κυρίως τη στάση των παιδιών απέναντι στην αναπηρία και τα ανάπηρα παιδιά διαπιστώσαμε τα ακόλουθα. Υπάρχουν διαφορετικές απόψεις για την αναπηρία, αλλά τα περισσότερα παιδιά εστιάζουν στο πρόβλημα και κυρίαρχο φαίνεται να είναι το συναίσθημα της λύπης. Έστω και εάν δεν αναφέρθηκαν άλλες μορφές αναπηρίας παρά μόνο η κινητική και παρόλο που δεν διερευνήθηκαν οι απόψεις των παιδιών σχετικά με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα ανάπηρα άτομα και ποιος ευθύνεται για αυτά, αναδύθηκαν αρκετά στοιχεία μέσα από τη δραστηριότητα. Το επιβεβαιώνει και η κριτική φίλη: «*Εγώ νομίζω ότι αυτό το πήρες και σε μεγάλο βαθμό. Θεωρώ δηλαδή ότι ο στόχος σου επετεύχθη. Καταρχήν είδαμε τα στερεότυπα... Αυτό με τον πόνο. Ότι δεν θα ήθελα να κάνω παρέα μαζί του*

γιατί... Ένα άλλο είπε δεν το ξέρω . Εγώ νομίζω σε αυτά πάνω πρέπει να μείνεις και να το δεις, να το δουλέψεις, γιατί ήταν πάρα πολύ ενδιαφέρον όλα αυτά».

Α' Κύκλος παρεμβάσεων

Για τον πρώτο κύκλο των παρεμβάσεων οι στόχοι που έχουν τεθεί είναι:

- Σύσφιξη της ομάδας.
- Προώθηση της συνεργασίας μεταξύ των παιδιών.
- Εξοικείωση με την έννοια της αναπηρίας.

Τα κριτήρια αξιολόγησης της επίτευξης των στόχων παρατίθενται στη συνέχεια:

Σχετικά με τον στόχο της σύσφιξης της ομάδας, θα εστιάσουμε στο αν όλα τα παιδιά της ομάδας επιδιώκουν να παίζουν και να συνεργαστούν με όλους χωρίς να αποκλείονται τα πιο συνεσταλμένα παιδιά, αν φαίνεται να απολαμβάνουν το κοινό παιχνίδι, τόσο μέσω της λεκτικής επικοινωνίας όσο και μέσω της μη λεκτικής επικοινωνίας.

Σχετικά με τον στόχο της προώθησης της συνεργασίας, θα εστιάσουμε στο αν τα παιδιά μπορούν να συζητήσουν και να αποφασίσουν από κοινού προκειμένου να υλοποιήσουν ότι τους ζητηθεί στο πλαίσιο των παρεμβάσεων. Αν μπορούν να αποδεχτούν την άποψη του συνεργάτη τους, αρχικά έστω με την παρέμβαση της εκπαιδευτικού και στην συνέχεια χωρίς αυτή να είναι απαραίτητη.

Τέλος όσον αφορά τον στόχο της εξοικείωσης των παιδιών με την αναπηρία, θα εστιάσουμε στο αν μέσω του εκπαιδευτικού δράματος και των δραστηριοτήτων που θα πραγματοποιηθούν μπορούν να κατανοήσουν ότι όλοι είμαστε διαφορετικοί, αν εκφράζονται αρνητικά ή θετικά ως προς την αναπηρία και την διαφορετικότητα.

ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΩΝ.

Ο σχεδιασμός των παρεμβάσεων περιελάμβανε:

α) Παιχνίδια ενεργοποίησης του σώματος: τα οποία χρησιμοποιούνται στο θέατρο για να βοηθήσουν τα παιδιά να ενεργοποιήσουν το σώμα τους, τα οποία πραγματοποιούνται στην αρχή του μαθήματος και βοηθούν τα παιδιά να συγκεντρωθούν σε απλές οδηγίες, που αφορούν είτε την αποσπασματική κίνηση των μελών του σώματος, είτε το συντονισμό των κινήσεων με το ξεκίνημα και το σταμάτημα της μουσικής.

β) Παιχνίδια γνωριμίας: τα οποία δίνουν την ευκαιρία στα παιδιά να αποκτήσουν επαφή με όλα τα παιδιά της ομάδας και παράλληλα διασκεδάζουν τα παιδιά.

γ) Παιχνίδια σωματικής έκφρασης: στα οποία τα παιδιά χρησιμοποιώντας το σώμα τους μπορεί να αναπαραστήσουν την κίνηση ενός ζώου ή να εκφράσουν συναισθήματα, συνήθως χωρίς την χρήση της γλώσσας.

γ) Παιχνίδια ρόλων: ώστε να δοθεί η ευκαιρία στα παιδιά να επιλέξουν τον χαρακτήρα-ρόλο που επιθυμούν και να προσδώσουν σε αυτόν τα χαρακτηριστικά που τα ίδια θέλουν.

δ) Παιχνίδια συνεργασίας: στα οποία τα παιδιά καλούνται να συνεργαστούν σε ζευγάρια ή μικρές ομάδες για να επιτύχουν έναν ζητούμενο στόχο.

δ) Εκπαιδευτικό δράμα: με θέμα την αναπηρία, την διαφορετικότητα και την αποδοχή, έτσι ώστε τα παιδιά να έλθουν σε επαφή με τις έννοιες αυτές και να προβληματιστούν.

Παρακάτω παρατίθεται ο σχεδιασμός όλου του Α΄ Κύκλου των παρεμβάσεων.

Α΄ Κύκλος παρεμβάσεων: 1^η παρέμβαση 4/3/2019.

Ζέσταμα-ενεργοποίηση σώματος: Ξαπλώνω και ζεσταίνω το σώμα μου.

Περπατάω- Σταματάω ανάλογα με τον ρυθμό.

Παιχνίδι γνωριμίας: Κινούμαστε στο χώρο και κάθε φορά που συναντάμε κάποιον τον χαιρετάμε και του λέμε και μια καλή κουβέντα.

Παιχνίδι εμπιστοσύνης: Κυνηγητό στο οποίο για να μην χάσω πρέπει να αγκαλιαστώ με κάποιον, κάθε φορά διαφορετικό, για 5 μόνο δευτερόλεπτα.

Μουσικό και θεατρικό παιχνίδι:

Για να μην πέσω στα νύχια του δεινόσαυρου πρέπει να φροντίσω όταν κλείσει η μουσική να βρεθώ μέσα σε ένα σπίτι. Κερδίζω αν βοηθήσω να σωθούν και άλλοι φίλοι μου.

Α΄ Κύκλος παρεμβάσεων : 2^η παρέμβαση 7/3/2019.

Ασκήσεις ενεργοποίησης σώματος: Χαιρετάμε με τα πόδια, με τα χέρια, τα πόδια μας είναι χαρούμενα τα χέρια μας είναι λυπημένα κ.ο.κ.

Παιχνίδι συνεργασίας: Κάνε ότι κάνω σε γραμμή ή κύκλο.

Σύσφιξη της ομάδας και συνεργασία:

Χορεύω κολλημένος με ένα σημείο του σώματος μου με τον άλλον χωρίς να ξεκολλήσω. Στη συνέχεια χορεύω με μια μπάλα ανάμεσα μας, χωρίς να πέσει.

Παιχνίδι σωματικής έκφρασης: Θα ήθελα να ήμουν...

Περπατάω και μεταμορφώνομαι σε ότι θέλω. Βρίσκω τον χώρο που ζω, τι τρώω τι κάνω κτλ.

Χαλάρωση: Ξαπλώνω και με την φαντασία και τις οδηγίες του εκπαιδευτικού μεταφέρομαι σε άλλους κόσμους.

Συζήτηση: Τι μου άρεσε και τι όχι, ή ζωγραφίζω ότι μου άρεσε.

Α΄ Κύκλος παρεμβάσεων: 3^η παρέμβαση 12/3/2019.

Παιχνίδι συνεργασίας: Σε ζευγάρια επαφή, μην σου πέσει το μπαλόνι.

Παιχνίδι συγκέντρωσης και ενεργοποίησης: Η τυφλόμυγα και η τυφλόμυγα σε πορεία με εμπόδια, προκειμένου να συζητήσουμε έπειτα για τις δυσκολίες που θέτει η κοινωνία σε άτομα με οπτική αναπηρία.

Συζήτηση: Τι σας άρεσε τι δεν σας άρεσε. Τι σας δυσκόλεψε στην τυφλόμυγα; Πότε περπατήσατε ποιο ελεύθερα παρόλο που δεν βλέπατε; Τι ένιωσε αυτός που σας οδηγούσε, πότε του ήταν πιο εύκολο;

Α΄ Κύκλος παρεμβάσεων: 4^η παρέμβαση 14/3/2019.

Παιχνίδι σωματικής έκφρασης: Περπατάμε σαν ζώακια του δάσους, αρκούδα αλεπού, φίδι, τυφλοπόντικας, χελώνα, κουκουβάγια.

Εκπαιδευτικό δράμα: σχετικά με τον τυφλοπόντικα που δεν τον έπαιζαν. Η ιστορία αφορά έναν τυφλοπόντικα ο οποίος έρχεται στο δάσος και αντιμετωπίζεται με καχυποψία και απόρριψη από τα υπόλοιπα ζώα λόγω της εξωτερικής του εμφάνισης, αλλά και της δυσκολίας που του προκαλεί το φως του ήλιου στα παιχνίδια που παίζουν τα άλλα ζώα. Μέσα από το εκπαιδευτικό δράμα θα προσπαθήσουν τα παιδιά να μάθουν περισσότερα πράγματα για εκείνον, να αλλάξει η αντιμετώπιση τους και να τον αποδεχτούν.

Αξιολόγηση: συζήτηση με τα παιδιά σχετικά με τα παιχνίδια και την ιστορία και εικαστική απεικόνιση της αξιολόγησης με την βοήθεια μιας πυραμίδας τα παιδιά θα τοποθετήσουν στην κορυφή τα παιχνίδια που τους άρεσαν περισσότερο και στην βάση της εκείνα που τους άρεσαν λιγότερο.

Α΄ Κύκλος παρεμβάσεων : 5^η παρέμβαση 19/3/2019.

Οι παρακάτω προγραμματισμένες δραστηριότητες δεν πραγματοποιήθηκαν γιατί κάποια παιδιά δεν ήθελαν να συνεργαστούν με κάποια άλλα, όποτε διέκοψα τον σχεδιασμό. Αντί των προγραμματισμένων παιχνιδιών πραγματοποιήθηκαν αυτοσχεδιασμοί με θέμα την επίλυση του προβλήματος της συνεργασίας.

Αρχικός σχεδιασμός:

Παιχνίδια ενεργοποίησης σώματος σε ζευγάρια: Τα παιδιά είναι χωρισμένα σε ζευγάρια από την εκπαιδευτικό, η εκπαιδευτικός βάζει απαλή μουσική και το ένα παιδί καλείται να ξυπνήσει το ζευγάρι του ακουμπώντας απαλά κάθε φορά ένα σημείο του σώματος του, αφού τον φέρει στην όρθια θέση, κάτι σαν κούκλα, ξαπλώνει και παίρνει την θέση του άλλου παιδιού.

Παιχνίδι σωματικής έκφρασης:

- Η εκπαιδευτικός σκορπάει μαλλάκια διαφόρων χρωμάτων στο πάτωμα, με τη συνοδεία μουσικής τα παιδιά περπατάνε ανάμεσα στα μαλλάκια χωρίς να τα πατήσουν.
- Μόλις σταματήσει η μουσική το κάθε παιδί, παίρνει από κάτω ένα μαλλάκι και το φοράει με όποιον τρόπο θέλει και το δείχνει στους άλλους.
- Μόλις ξαναξεκινήσει η μουσική, προσπαθεί να πάρει με το σώμα του το σχήμα του νήματος.

Παιχνίδι συνεργασίας: Θα μοιράσουν τα ζευγάρια τρία από τα παιδιά του τμήματος και έπειτα περπατάμε σε ζευγάρια και βρίσκουμε μαζί ένα κομμάτι μαλλιού και προσπαθούμε να φτιάξουμε μαζί κάτι με αυτό. Συνεχίζουμε το παιχνίδι αλλάζοντας τα ζευγάρια.

- Συνεχίζουμε το παιχνίδι σε 3αδες ή με την βοήθεια πανιών.
- Συνεχίζουμε σε ζευγάρια με πανιά, φτιάχνοντας μια ιστορία την οποία παρουσιάζουμε σε όλους.

Α΄ Κύκλος παρεμβάσεων: 6^η παρέμβαση 21/3/2019

- Πραγματοποιήθηκαν οι προγραμματισμένες δράσεις της 5^{ης} παρέμβασης.

Στοχασμός- Αξιολόγηση.

1^{ος} στόχος –Σύσφιξη της ομάδας.

Ως προς τον πρώτο στόχο που αφορά της σύσφιξη της ομάδας, από τα στοιχεία που συλλέχθηκαν προκύπτει ότι η ομάδα σε αυτόν τον πρώτο κύκλο των παρεμβάσεων κατάφερε να γνωριστεί καλύτερα, παρόλο που συνυπάρχουν στην ίδια τάξη γύρω στους 5 μήνες πριν από το ξεκίνημα των παρεμβάσεων.

Φάνηκε να έρχονται σε επαφή όλα τα παιδιά της ομάδας μεταξύ τους, *«Όλοι ήθελαν να συμμετέχουν με μεγάλη προθυμία... συμμετείχαν και είχαν θέση στην ομάδα και μπορούσαν να εκφραστούν»*, *«Στο παιχνίδι με το πανί είχαν όλοι τον χρόνο και τον χώρο να πούνε την άποψη τους και όλοι το έκαναν εκτός από τον Μάρκο, που αποσύρθηκε στα μισά της διαδικασίας»* (ημερολόγιο εκπαιδευτικού).

«Και να ευχαριστιούνται το παιχνίδι τους... Η συμμετοχή στα παιχνίδια σήμερα ήταν καθολική, όλοι ήθελαν να συμμετέχουν και με μεγάλη προθυμία... έμοιαζαν να διασκεδάζουν και να περνούν καλά» (ημερολόγιο εκπαιδευτικού).

Τα ίδια τα παιδιά στη “συζήτηση αξιολόγησης” εκφράζονται θετικά για τις δραστηριότητες- παιχνίδια:

«Εκπαι.: Τι σου άρεσε Λένα;

Λένα: Που κάναμε την προηγούμενη φορά να μην βλέπουμε.

Εκπαι.: Ωραία, η διαδρομή με τα κλειστά μάτια ε;

Λένα: Ναι.

Εκπαι.: Ωραία και άλλο παιχνίδι που σας άρεσε αυτήν την εβδομάδα πολύ... Τι δεν σας άρεσε, πάμε να ψηφίσουμε να το βάλουμε κάτω κάτω. Παύλο πες...

Παύλος : Θέλω να πω τι μου άρεσε...

Εκπαι.: Πες τι σου άρεσε.

Παύλος: Μου άρεσε που του κάναμε πάρτι και τον κάναμε φίλο (Αναφέρεται στον τυφλοπόντικα στο εκπαιδευτικό δράμα)».

«Εκπαι.: Αγάπη τι σου άρεσε... Φένια έλα κοντά μου, Ισιδώρα τι σου άρεσε...

Ισιδώρα: Αυτό που έπαιζα με τον Νώντα...

Εκπαι: Τον αυτοσχεδιασμό...». (απομαγνητοφωνημένο απόσπασμα).

Τα παιχνίδια σύσφιξης, το παιχνίδι της επαφής με το μπαλόκι, οι διαδρομές κατάφεραν να δημιουργήσουν ένα κλίμα χαράς και διασκέδασης ενώ παράλληλα όλα τα παιδιά είχαν την ευκαιρία να συνεργαστούν με όλους. Αναφέρει σχετικά η κριτική φίλη:

«Όταν βλέπεις ότι όλα χορεύουν, σημαίνει ότι έχουνε μπει μέσα στο ρόλο, ότι όλα σηκώνουν το χέρι τους ότι όλα κάνουν τον ρόλο τους , αυτό για μένα που το βλέπω απέξω, ότι λειτουργεί καλά».

Ενδεικτικός είναι και ο διάλογος των παιδιών με την μεταμόρφωση των νημάτων:

«Εκπαι.: Τι έχεις φτιάξει Μαρία;

Μαρία: Ένα κολιέ...

Εκπαι.: Ένα κολιέ... τι έχεις φτιάξει Μάρκο;

Μάρκος: Φωτιά...

Εκπαι.: Φωτιά; Τι έχεις φτιάξει Αγάπη;

Αγάπη: Βραχιόλι..

Εκπαι.: Τι έχεις φτιάξει Λένα;

Λένα: Ζώνη.

Εκπαι.: Τι έχεις φτιάξει Κατερίνα;

Κατερίνα: Ένα τυλιχτό βραχιόλι.

Εκπαι.: Τι έχεις φτιάξει Οδυσσέα;

Οδυσσέας: Ένα κολιέ.

(απομαγνητοφωνημένο απόσπασμα).

Η καθολική συμμετοχή βέβαια δεν σημαίνει και ισότιμη ενεργοποίηση όλων των παιδιών, καθώς «*Τα ντροπαλά παιδιά φάνηκαν να βρίσκουν έστω και έτσι μια καινούργια θέση στην ομάδα, διατηρώντας όμως το χαμηλό προφίλ τους και μη έχοντας κατακτήσει την ισότητα στην ομάδα*» (ημερολόγιο εκπαιδευτικού).

Το επισημαίνει και η κριτική φίλη στην αναφορά της: «*Εγώ νομίζω ότι με τον τρόπο τους συμμετέχουν όλα, δεν αισθάνομαι ότι με τα υπόλοιπα παιδιά υπάρχει... αντιθέτως θεωρώ ότι είναι πολύ μεγάλη επιτυχία δική σου το ότι καταφέρνεις όλη η υπόλοιπη ομάδα να συμμετέχει ενεργά, μπορεί άλλα να είναι πιο εσωστρεφή άλλα να είναι πιο εξωστρεφή αλλά συμμετέχουν όλα, επίσης όλα ακούνε, παρακολουθούν κανονικά, έκαναν τα ζωάκια...*».

Η ενεργοποίηση των συνεσταλμένων παιδιών φαίνεται να συσχετίζεται με τους τρόπους που οργανώθηκαν τα παιχνίδια «*Η ένταξη των πιο ντροπαλών παιδιών έγινε έμμεσα μέσα από τους κανόνες των παιχνιδιών που υποχρέωναν τα παιδιά να αλλάξουν ζευγάρια και να δοκιμάσουν και με άλλα...*» (ημερολόγιο εκπαιδευτικού).

Σε αυτή τη διαπίστωση καταλήγει και η κριτική φίλη: «*Οι εναλλαγές των ομάδων και η παρακίνηση των παιδιών να εμπλακούν σε διαφορετικά σχήματα τους δίνει την ευκαιρία να αλληλεπιδράσουν με τα υπόλοιπα παιδιά, να γνωριστούν και να συσφίξουν την σχέση τους*».

2^{ος} στόχος Προώθηση της συνεργασίας.

Ως προς τον δεύτερο στόχο, σχετικά με την προώθηση της συνεργασίας από την συλλογή των δεδομένων προκύπτει, ότι η ομάδα στο σύνολο της φάνηκε σε γενικές γραμμές να συνεργάζεται καλά *«Τα παιχνίδια συνεργασίας σε ζευγάρια με την επαφή και το μπαλόνι ήταν πολύ καλά... τα ηγετικά άτομα, Παύλος-Κατερίνα, εύκολα αλλάζανε ζευγάρια χωρίς να γκρινιάζουν και επέλεξαν και πιο ντροπαλά παιδιά...»*.

Ακόμα και όταν εγώ έφτιαχνα τα ζευγάρια ώστε να καταφέρουν να συνεργαστούν πιο συνεσταλμένα παιδιά με πιο δυναμικά παιδιά δεν φάνηκε να δημιουργείται κάποιο πρόβλημα *«Στο ζύπνημα σε ζευγάρια, παρόλο που τους έβαλα εγώ επίτηδες να ζυπνήσουν ο ένας τον άλλο λειτούργησαν καλά χωρίς γκρίνια και έβλεπα ότι το ευχαριστιόντουσαν...στη συνέχεια στο παιχνίδι με το νήμα επίσης ήταν φοβερά συγκεντρωμένοι, ακολουθούσαν τους κανόνες και πραγματικά φάνηκε να τους ενδιαφέρει αυτό που γινόταν»*.

Τα παιδιά στην “συζήτηση αξιολόγησης” που έκαναν ανέφεραν ότι τους άρεσαν τα παιχνίδια συνεργασίας:

«Εκπαι.: Γιατί βοηθήσαμε τους φίλους μας... Πολύ ωραία... Αγάπη θέλεις να μου πεις;

Αγάπη: Μου άρεσε που στον ποπό μας και ενωνόμαστε (αναφέρεται το παιχνίδι συνεργασίας)...

Εκπαι.: Φένια;

Φένια: Μου άρεσε αυτό που ενωνόμαστε... Γιατί ήταν πολύ αστείο και το κάναμε με την Κατερίνα πολύ».

«Εκπαι.: Σοφία ποιο παιχνίδι σου άρεσε...

Σοφία: Με την ιστορία

Εκπαι.: Ποιο παιχνίδι σου άρεσε Μάρκο; Σκέψου και πες μου. Αναστασία ποιο παιχνίδι σου άρεσε;

Αναστασία: Αυτό με τα σκοινάκια

Εκπαι.: Με τα σκοινάκια... ποιο σου άρεσε... Κατερίνα ποιο σου άρεσε;

Κατερίνα: Μου άρεσε ο μπαμπούλας Α.Ε... (αναφέρεται στο παιχνίδι συνεργασίας σε ζευγάρια με τις ιστορίες) (απομαγνητοφωνημένο απόσπασμα).

Τα παιχνίδια συνεργασίας βοήθησαν τα παιδιά να περάσουν καλά αλλά παράλληλα να συνεργαστούν και με όλα τα παιδιά. Η κριτική φίλη αναφέρει σχετικά:

«Τα παιδιά είχαν καθ' όλη την διάρκεια της παρέμβασης την ευκαιρία να συνεργαστούν και το έκαναν με πολύ καλή διάθεση. Δέχτηκαν με πολύ χαρά τις εναλλαγές των ομάδων και συνεργάστηκαν με τα ζευγαράκια τους».

Ενδεικτικός είναι και ο διάλογος με το παιχνίδι συνεργασίας όπου κλήθηκαν να μεταμορφώσουν σε ζευγάρια ένα πανί:

«Εκπαι.: παρακαλώ τι έχετε φτιάξει;

Κατερίνα και Λένα: έχουμε φτιάξει μια πισίνα... με γλειφιτζούρια-ψάρια και τα πετάμε ψηλά για να τα πιάσουμε...

Εκπαι.: Πάρα πολύ ωραία... ακίνητα τα αγάλματα... τι έχουν φτιάξει αυτά τα αγάλματα Ισιδώρα;

Ισιδώρα: Έχουμε φτιάξει μια σπηλιά και είναι μια μαμά δρακίνα και ένα παιδί δρακάκι...

Εκπαι.: Τι έχετε φτιάξει η κόκκινη ομάδα Αγάπη και Νώντα;

Νώντας: Ένα μπαμπούλα

Εκπαι.: Ένα μπαμπούλα; Τέλεια ακίνητα τα αγάλματα μου... Τι έχει φτιάξει η καφέ ομάδα Οδυσσέας και Μάρκος...

Οδυσσέας: Φαντάσματα...

Εκπαι.: Ωωω, δυο φαντάσματα ...ακίνητοι... τι έχει φτιάξει η ροζ ομάδα Φένια και Σοφία;

Σοφία: Χορεύτριες...

Εκπαι.: Χορεύτριες με ωραία φορέματα.... και ο Παύλος με την Μαρία;

Παύλος: Φτιάξαμε ένα κύμα που πετάγεται και βγάζει πολύχρωμα ψαράκια και γλειφιτζούρια... όλες τις εκπλήξεις... (απομαγνητοφωνημένο απόσπασμα).

Ωστόσο φαίνεται ότι υπήρχαν παιδιά τα οποία δυσκολεύονταν περισσότερο από άλλα να συνεργαστούν. «Όταν κάποια παιδιά δεν είχαν το ζευγάρι που ήθελαν γκρινιάζαν και μούτρωναν, χωρίς να επιδιώκουν επαφή με κάποιον άλλον... Τα ζευγάρια που είναι δεδομένα όπως Σοφία - Φένια, Μάρκος – Παύλος, Οδυσσέας – Νώντας, δύσκολα σπάνε. Η Σοφία και ο Μάρκος αντιδρούσαν πολύ στις αλλαγές όταν δεν ήταν με τα παιδιά που ήθελαν» (ημερολόγιο εκπαιδευτικού). Ενδεικτικός είναι και ο παρακάτω διάλογος σε μια προσπάθεια να επιτευχθεί η συνεργασία:

«Εκπαι.: ...τον Παύλο με ποιον θα τον βάλετε ζευγάρι;

«Παύλος: Με την Ισιδώρα...

Εκπαι.: Όχι η Αναστασία και η Αγάπη θα σας φτιάξουνε ζευγάρι...

Αναστασία: ...με την Μαρία

Εκπαι.: Με την Μαρία, Παύλος και Μαρία...

Παύλος: Όχι...

Εκπαι.: Θα αλλάξουμε πάλι τα ζευγάρια. Δεν θα μείνουν τα ίδια, γρήγορα να παίζουμε το παιχνίδι...

Παύλος.: Όχι

Εκπαι.: Ωραία προτιμάτε να μην παίζουμε καθόλου το παιχνίδι και να μην κάνουμε τίποτα ή να παίζουμε το παιχνίδι;

Ισιδώρα: Να παίζουμε...

Εκπαι.: ...εε πως θα παίζουμε αν γκρινιάζετε για τα ζευγάρια όμως, δεν γίνεται... Ο Οδυσσέας με ποιον θα πάει Αναστασία;

Αναστασία: Με την Ισιδώρα...

Ισιδώρα: Δεν θέλω...

Ακόμα και σε περιπτώσεις που τα πιο δυναμικά παιδιά συνεργάστηκαν με τα πιο συνεσταλμένα, δεν φάνηκε η συνεργασία να γίνεται σε ισότιμο επίπεδο. «*Τα ντροπαλά παιδιά συναναστράφηκαν και με πιο δυναμικά παιδιά, αυτό σε κάποιες περιπτώσεις όπως Αγάπη-Κατερίνα και Ισιδώρα –Αναστασία λειτούργησαν καλά, στην τριάδα Λένα –Παύλος- Μαρία, η Μαρία δεν είχε ίσο χώρο για έκφραση των ιδεών της... Τα ντροπαλά παιδιά ακόμα δεν έχουν την ίδια θέση στην ομάδα... στις ατομικές εκθέσεις δεν δυσκολεύονται και δεν φαίνεται να ντρέπονται, δεν διεκδικούν όμως» (ημερολόγιο εκπαιδευτικού).*

Στην παραπάνω διαπίστωση καταλήγει και η κριτική φίλη: «*Αυτό που είδα εγώ είναι ότι υπάρχει ένας ανταγωνισμός... Εκεί υπάρχει ένα θέμα, πολύ φυσιολογικό όμως...».*

Ενώ η συνεργασία των παιδιών επιτεύχθηκε μέσα από τον τρόπο που είχαν οργανωθεί τα παιχνίδια συνεργασίας «*Στο κνηνητό αναγκάστηκαν να αλλάξουν όλοι ζευγάρια γιατί το έλεγε το παιχνίδι, συμμετείχαν όλοι με χαρά σύμφωνα με τα σημάδια της μη λεκτικής επικοινωνίας... γελούσαν, ήταν χαρούμενοι, γεμάτοι ενθουσιασμό...»* (ημερολόγιο εκπαιδευτικού).

Η κριτική φίλη εντόπισε ότι θα ήταν καλύτερα να υπήρχαν περισσότερα παιχνίδια συνεργασίας: «*Έχω την αίσθηση ότι οι δραστηριότητες που είχες επιλέξει βοηθούν πάρα πολύ την συμμετοχή των παιδιών και την δραστηριοποίηση τους, ωστόσο δεν απαιτούν σε μεγάλο βαθμό συνεργατικότητα. Περισσότερο προωθούσε τη συνεργασία η δραστηριότητα με τα μπαλόνια...».*

3^{ος} Στόχος- Εξοικείωση με την έννοια της αναπηρίας.

Όσον αφορά τον τελευταίο στόχο από την συλλογή των δεδομένων προκύπτει ότι κατάφεραν να έρθουν σε επαφή μέσω των δραστηριοτήτων με τις δύο έννοιες, «*Στο παιχνίδι με τις διαδρομές με κλειστά μάτια που είχαμε τοποθετήσει και εμπόδια, τα παιδιά κατάφεραν να εστιάσουν στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα άτομα με οπτική αναπηρία λόγω της δικής μας αδιαφορίας και όχι λόγω της αναπηρίας τους».*

Ενδεικτικός είναι και ο διάλογος με τα παιδιά:

«*Εκπαι.: Οδυσσέα όταν περπάτησες με τα εμπόδια δυσκολεύτηκες ναι ή όχι;*

Οδυσσέας: Ναι.

Εκπαι.: Πότε περπάτησες πιο εύκολα όταν είχε τα εμπόδια ή όταν δεν τα είχε;

Οδυσσέας: Όταν δεν τα είχε.

Εκπαι.: Αγάπη πότε περπάτησες πιο εύκολα όταν τα είχε τα εμπόδια ή όταν δεν τα είχε;

Αγάπη: Δεν τα είχε.

Εκπαι.: Φένια;

Φένια: Με δυσκόλευαν που είχε τα εμπόδια.

Εκπαι.: Σοφία;

Σοφία: Όταν περπατούσα στα εμπόδια.

Εκπαι.: Μαρία; Σε δυσκόλεψαν καθόλου τα εμπόδια;

Μαρία: Ναι».

«Να σας ρωτήσω κάτι; Τι πιστεύετε όταν αυτοί οι άνθρωποι περπατάνε στο δρόμο τι τους δυσκολεύει;

Παύλος: Όπως σου είπα πριν μπορεί να σκοντάψουν να έχουν μια πέτρα κάτω και να πέσουν και να μπουν στα μάτια τα γυαλιά...

Εκπαι.: Οπότε λοιπόν όπως δυσκολευτήκατε εσείς, όταν βάζουμε εμπόδια Παύλο στους δρόμους, έτσι δυσκολεύονται και εκείνοι, όταν τους έχουμε τους δρόμους ελεύθερους όπως τους είχα εγώ πριν, είναι καλύτερα... πότε περπατάει ένας άνθρωπος που έχει δυσκολία, ακόμη και εμείς πότε περπατάμε πιο εύκολα όταν έχουμε εμπόδια ή όταν δεν έχουμε εμπόδια;

Παιδιά: Όταν δεν έχουμε εμπόδια» (απομαγνητοφωνημένο απόσπασμα).

Τα παραπάνω τα επιβεβαιώνει και η κριτική φίλη στην αναφορά της:

«Η δραστηριότητα με το περπάτημα στα σκοτεινά με τα εμπόδια τα βοήθησε με ασυνείδητο τρόπο να αντιληφθούν την δυσκολία που έχει για κάποιον το περπάτημα στο σκοτάδι... στην κουβεντούλα στο τέλος τα παιδιά διατύπωσαν γνώμες που δείχνει πως αντιλήφθηκαν τις δυσκολίες που έχει αυτή η συνθήκη».

Τα ίδια τα παιδιά στην “συζήτηση- αξιολόγησης” εκφράστηκαν θετικά για τις δραστηριότητες του εκπαιδευτικού δράματος και των διαδρομών με κλειστά μάτια:

«Εκπαι.: Πόσοι λένε ότι τους άρεσε πιο πολύ η ιστορία με τον τυφλοπόντικα; Έχουμε 7 ψήφους. Ιστορία τυφλοπόντικα 7 ψήφοι.

Παύλος: μου άρεσε που παίζαμε με τον τυφλοπόντικα και που τον κάναμε φίλο μας τώρα...».

Ωστόσο «Στην ιστορία του τυφλοπόντικα αυτό που κυριάρχησε ήταν το να προσπαθήσουν να κάνουν καλά τον τυφλοπόντικα, μάλιστα δεν μπορούσαν να το καταλάβουν μέχρι το τέλος... Μόνο μετά τις ερωτήσεις άρχισαν να βλέπουν κάποια καλά στον τυφλοπόντικα» (ημερολόγιο εκπαιδευτικού).

Ενδεικτικός είναι ο διάλογος των παιδιών στο εκπαιδευτικό δράμα σχετικά με την αναπηρία του τυφλοπόντικα:

«Εκπαι.: Τι θα πρέπει να κάνουμε εμείς, μισό λεπτό Ισιδώρα μου, για να μην φύγει ο τυφλοπόντικας;

Παύλος: Λέγανε ότι θα τον κάνουνε καλά

Εκπαι.: Θα τον κάνουνε καλά, για να δούμε αν θα γίνει καλά, εσύ τι λες Κατερίνα;

Κατερίνα: Να τον πάμε στο νοσοκομείο...

Παύλος: Να τον κάνουμε λύκο...

Εκπαι.: Να τον κάνουμε κάτι άλλο;

Παύλος: Λύκο...

Κατερίνα: Να τον κάνουμε ελαφάκι...

Λένα: Να τον κάνουμε αρκούδα...

Εκπαι.: Βρε παιδιά...

Οδυσσέας: Να τον κάνουμε φίδι...».

Παρ' όλα αυτά φάνηκε να συνδέουν παρόμοιες εμπειρίες που είχαν σχετικά με την αναπηρία με τις δραστηριότητες που κάναμε:

«Εκπαι.: Υπάρχουν άνθρωποι όπως η Αργυρώ που δεν μπορεί να περπατήσει αλλά κινείται με το καρότσι, υπάρχουν άνθρωποι που δε μπορούν να δουν καλά...

Παύλος: Και τους βάζουν να διαβάσουν με τελίτσες. Εμένα μου το είπε ο παππούς μου.

Εκπαι.: Ααα, λέμε ότι είναι τυφλοί κάποιοι ή ότι έχουν κάποια δυσκολία στην όραση .

Λένα: Όποιοι δεν βλέπουνε βάζουνε γυαλιά.

Εκπαι.: Αμα δεν βλέπουνε λίγο ναι, άμα δεν βλέπουνε πολύ δεν μπορούν να βάλουν γυαλιά».

Αναστοχασμός

Όσον αφορά τους στόχους τους οποίους είχα θέσει στον πρώτο κύκλο των παρεμβάσεων θεωρώ ότι έγινε η αρχή στην προοπτική της σταδιακής επίτευξής τους. Είναι άλλωστε εύλογο, καθώς οι στόχοι της ενεργητικής συμμετοχής χρειάζονται χρόνο και διαφοροποιημένες δραστηριότητες που θα δίνουν χώρο σε όλα τα παιδιά. Το θετικό είναι πως τα παιδιά είχαν την δυνατότητα να εκφραστούν και να συνεργαστούν μεταξύ τους μέσω των παιχνιδιών και των τεχνικών του θεάτρου που χρησιμοποιήθηκαν, καθώς και να έλθουν σε επαφή με την έννοια της αναπηρίας.

Από την αξιολόγηση των παρεμβάσεων προκύπτει ότι σιγά σιγά έχουν ξεκινήσει να συνεργάζονται μεταξύ τους, όμως υπάρχει δυσκολία κάποιες φορές να αλλάξουν τα ζευγάρια και οι ομάδες που είναι δεδομένες. Ειδικότερα, τρία από τα κορίτσια της τάξης, η Αγάπη, η Αναστασία και η Μαρία φαίνεται να εκφράζονται και να διεκδικούν πιο δύσκολα από τα υπόλοιπα παιδιά και να χρειάζονται την δική μου προτροπή. Επίσης μέσα στα ζευγάρια η Μαρία ακόμα δεν φαίνεται να έχει βρει την φωνή της και στις συνεργασίες με τα υπόλοιπα παιδιά κρατάει πιο παθητική στάση.

Συνεχίζοντας, ως προς την εξοικείωση με την αναπηρία, έχουν πραγματοποιηθεί τα πρώτα βήματα μέσω των παιχνιδιών και των τεχνικών του θεάτρου και τα παιδιά φαίνεται να αρχίζουν να αντιλαμβάνονται τις έννοιες αυτές. Από τις παρεμβάσεις

επίσης φαίνεται τα παιδιά να μην κατανοούν την μονιμότητα της αναπηρίας, όπως επίσης να θέλουν να θεραπεύσουν το άτομο της ιστορίας που έφερε οπτική αναπηρία.

Τέλος από την επεξεργασία του υλικού των παρεμβάσεων, μου δημιουργήθηκαν κάποιες αναστοχαστικές σκέψεις, οι οποίες αφορούν την ένταξη των πιο «ντροπαλών» παιδιών στο σύνολο της ομάδας:

- Αν τα συνεσταλμένα παιδιά βρουν την θέση τους στην ομάδα, με κάποια άλλα εξίσου λιγότερο δυναμικά, θεωρούμε ότι πετύχαμε την ένταξη τους στην ομάδα; Αν τα συνεσταλμένα παιδιά βρίσκονται σαν ένα επόμενο βήμα πλάι σε κάποιο άλλο πιο δυναμικό παιδί, είναι αυτό αρκετό, για την παρούσα φάση, είναι ίσως, ένα βήμα;
- Δεν θα ήθελα να επιβάλλεται η ένταξη των πιο ντροπαλών παιδιών στην ομάδα από εμένα, επειδή το λέω εγώ, θα ήθελα να το επιλέγουν οι ίδιοι, οι πιο δημοφιλείς.

Λαμβάνοντας υπόψη τα όσα καταγράψαμε παραπάνω, σχετικά με τους στόχους του Β΄ κύκλου της παρέμβασης και πως αυτοί θα διαμορφωθούν, θα κρατήσω τον στόχο της σύσφιξης της ομάδας, δηλαδή την συνεργασία μεταξύ όλων των παιδιών, και την ένταξη των πιο ντροπαλών παιδιών, ώστε να μπορούν να εκφράζονται περισσότερο. Στον σχεδιασμό του Β΄ κύκλου θα εντάξω περισσότερα παιχνίδια συνεργασίας για να δώσω στα παιδιά την ευκαιρία να συνεργαστούν περισσότερο και σε διαφορετικά ζευγάρια ή ομάδες κάθε φορά. Επιπλέον θα εστιάσω στην Αγάπη, στην Μαρία και την Αναστασία για να διαπιστώσω αν εντάσσονται στην ομάδα, αν συνεργάζονται με τα υπόλοιπα παιδιά.

Επίσης θα διατηρήσουμε τον στόχο της εξοικείωσης με την αναπηρία και την διαφορετικότητα, στόχος που είναι και αλληλένδετος με την σύσφιξη της ομάδας και την ένταξη των λιγότερων δυναμικών παιδιών. Θα επιλέξω και πάλι το εκπαιδευτικό δράμα, με διάφορους ήρωες που θα φέρουν αναπηρία, έτσι ώστε τα παιδιά να έρθουν σε επαφή μέσω του δράματος με την διαφορετικότητα.

Β' Κύκλος παρεμβάσεων

Για τον δεύτερο κύκλο των παρεμβάσεων οι στόχοι που έχουν τεθεί είναι:

- Σύσφιξη της ομάδας. Ιδιαίτερος στόχος η ένταξη των συνεσταλμένων παιδιών, της Μαρίας, της Αγάπης και της Αναστασίας.
- Εξοικείωση με την έννοια της αναπηρίας.

Τα κριτήρια αξιολόγησης της επίτευξης των στόχων είναι τα παρακάτω:

Σχετικά με την σύσφιξη της ομάδας θα εστιάσουμε στο αν τα παιδιά είναι θετικά στην εναλλαγή των ζευγαριών και στην συνεργασία όλων των παιδιών με όλους. Όσον αφορά την ένταξη των συνεσταλμένων παιδιών που αναφέρονται παραπάνω, θα εστιάσουμε στο αν τα παιδιά αυτά αποκτούν μια πιο ισότιμη θέση στην ομάδα, αν βρίσκουν τον χώρο να εκφράζονται.

Σχετικά με την εξοικείωση με τις έννοιες της αναπηρίας και της διαφορετικότητας, θα εστιάσουμε στο αν κατανοούν τις παραπάνω έννοιες, αν αποδέχονται τα άτομα που έχουν αναπηρία και αν εκφράζονται θετικά ή αρνητικά ως προς την αναπηρία.

ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΩΝ.

Ο σχεδιασμός των παρεμβάσεων περιελάμβανε:

α) Παιχνίδια ενεργοποίησης του σώματος: τα οποία χρησιμοποιούνται στο θέατρο για να βοηθήσουν τα παιδιά να ενεργοποιήσουν το σώμα τους, πραγματοποιούνται στην αρχή του μαθήματος και βοηθούν τα παιδιά να συγκεντρωθούν σε απλές οδηγίες, που αφορούν είτε την αποσπασματική κίνηση των μελών του σώματος, είτε το συντονισμό των κινήσεων με το ξεκίνημα και το σταμάτημα της μουσικής.

β) Παιχνίδια σωματικής έκφρασης: στα οποία τα παιδιά χρησιμοποιώντας το σώμα τους μπορεί να αναπαραστήσουν την κίνηση ενός ζώου ή να εκφράσουν συναισθήματα, συνήθως χωρίς την χρήση της γλώσσας.

γ) Παιχνίδια συνεργασίας: στα οποία τα παιδιά καλούνται να συνεργαστούν σε ζευγάρια ή μικρές ομάδες για να επιτύχουν έναν ζητούμενο στόχο.

δ) Αυτοσχεδιασμοί: Μικρές ασκήσεις αυτοσχεδιασμών, έτσι ώστε να εκφράσουν τις απόψεις τους, ατομικά σε ζευγάρια και μικρές ομάδες.

ε) Εκπαιδευτικό δράμα: με θέμα την αναπηρία, την διαφορετικότητα και την αποδοχή, έτσι ώστε τα παιδιά να έλθουν σε επαφή με τις έννοιες αυτές και να προβληματιστούν.

Παρακάτω παρατίθεται ολόκληρος ο σχεδιασμός του Β' κύκλου των παρεμβάσεων:

Β' Κύκλος παρεμβάσεων 1^η παρέμβαση 28/3/2019.

Παιχνίδι ενεργοποίησης σώματος και σωματικής έκφρασης: Περπατάω και σταματάω με την μουσική. Όταν η μουσική παίζει, τα παιδιά κινούνται όπως θέλουν, όταν η μουσική σταματήσει, περπατάνε με την βοήθεια ενός μουσικού οργάνου, με διάφορους τρόπους, με παπούτσια βαριά σαν να φοράμε μπότες, σαν να περπατάμε σε αγκάθια, σε μέλι, διάφορα περπατήματα.

Ταξίδι σε διάφορους πλανήτες: Επισκεπτόμαστε τον πλανήτη όπου όλοι περπατάνε ανάποδα, όπου όλοι μιλάνε ακαταλαβίστικα, όπου κάποιιοι δεν ακούνε, όπου όλοι αγαπάνε και σκέφτονται όλους, όπου όλοι κοροϊδεύουν όλους κτ.λ.

Εκπαιδευτικό δράμα: Ένας εξωγήινος στην γη. Ένας εξωγήινος προσγειώνεται στην γη, έχει μπλε χρώμα και δεν μπορεί να μιλήσει γήινα. Τι θα κάνουμε με τον εξωγήινο; Θα τον αποδεχτούμε ή θα αναγκαστεί να γυρίσει στον πλανήτη του;

Β' Κύκλος παρεμβάσεων 2^η παρέμβαση 3/4/2019.

Παιχνίδια ενεργοποίησης του σώματος: Τα παιδιά είμαστε ξαπλωμένοι και αρχίζει να μας τραβάει μια κλωστή από κάποιο σημείο του σώματος, ξύπνημα του Πινόκιο και μαζί τα χέρια μου πιάνουν κάτι που καίει, είναι απαλό κτλ.

Παιχνίδι συνεργασίας- διάφορα περπατήματα: Τα παιδιά σε ζευγάρια αποφασίζουν πως θα περπατήσουμε.

Παιχνίδι σωματικής έκφρασης- σε ζευγάρια γλύπτης και άγαλμα: Το κάθε ζευγάρι θα φτιάξει ο ένας τον άλλον και θα βρει μια ιστορία για το άγαλμα του ώστε να δικαιολογήσει γιατί το έφτιαξε π.χ. με κλειστά μάτια.

Τα ζευγάρια θα καθοριστούν από εμένα: Λένα – Μαρία, Σοφία – Παύλος, Νώντας- Αναστασία, Μάρκος-Οδυσσέας, Αναστασία- Ισιδώρα, Φένια –Αγάπη.

Β' κύκλος παρεμβάσεων 3^η παρέμβαση 5/4/2019.

(Αλλαγή σχεδιασμού, είχε σχεδιαστεί να πραγματοποιηθεί το εκπαιδευτικό δράμα της επόμενης ημέρας, όμως πραγματοποιήθηκε ο παρακάτω σχεδιασμός, για να προωθηθεί περισσότερο η συνεργασία των παιδιών).

Ζέσταμα σώματος: Περπατάμε και σταματάμε και γινόμαστε όλοι μαζί αγάλματα βασιλιάδων, φτωχών, χαρούμενων, σκεπτικών, θυμωμένων... Στη συνέχεια τα παιδιά διαλέγουν τι αγάλματα θα γίνει το καθένα.

Αυτοσχεδιασμός σε ζευγάρια: Μόλις σταματάει η μουσική τα αγάλματα μένουν ακίνητα και οι γλύπτες θα μεταμορφωθούν σε επισκέπτες του μουσείου. Στήνουμε ένα μουσείο, τα υπόλοιπα παιδιά περνούν από όλα τα αγάλματα και οι γλύπτες του μουσείου πρέπει να πουν για ποιο λόγο το δικό τους άγαλμα είναι το καλύτερο.

Αυτοσχεδιασμός σε ζευγάρια: Το κάθε ζευγάρι φτιάχνει μια ιστορία για το πώς βρήκε το άγαλμα του, τι δείχνει, από τι είναι φτιαγμένο, που ήταν πριν κτλ.

Β' κύκλος παρεμβάσεων 4^η παρέμβαση 9/4/2019

Παιχνίδι σωματικής έκφρασης: Το κάθε παιδί όταν σταματάει η μουσική μεταμορφώνεται σε όποιο άγαλμα θέλει και παρουσιάζει τον εαυτό του στην ομάδα.

Εκπαιδευτικό δράμα: Το παράξενο άγαλμα. Στο μουσείο, εμφανίστηκε ένα άγαλμα λίγο διαφορετικό από τα άλλα. Τι θα συμβεί με τα άλλα αγάλματα; Θα το αποδεχτούν ή όχι;

Β' κύκλος παρεμβάσεων 5^η παρέμβαση 11/04/2019

Παιχνίδι ενεργοποίησης σώματος: Τα παιδιά χορεύουν με την υπόκρουση μουσικής, όταν σταματήσει η μουσική πρέπει να “παγώσουν” σε οποία πόζα επιθυμούν.

Εκπαιδευτικό δράμα: Στην χώρα των περίεργων ανθρώπων. Δύο φυλές ανθρώπων, οι κόκκινοι και οι μπλε κατοικούν στις δύο όχθες ενός ποταμού και δεν έχουν συναντηθεί ποτέ μεταξύ τους γιατί φοβούνται η μια την άλλη. Τι θα συμβεί όταν ένα μωρό των κόκκινων ανθρώπων παρασυρθεί από τον ποταμό και φτάσει στο χωριό των μπλε ανθρώπων (από το βιβλίο των Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007).

Στοχασμός-αξιολόγηση.

1ος στόχος: Προώθηση της σύσφιξης της ομάδας- Ένταξη των πιο συνεσταλμένων παιδιών.

Ως προς τον πρώτο στόχο που αφορά στην σύσφιξη της ομάδας και της προώθησης της συνεργασίας στην ομάδα, από τα στοιχεία που συλλέχθηκαν προκύπτει ότι τα παιδιά συνεργάστηκαν χωρίς εντάσεις «*Στην σημερινή ημέρα όλοι φάνηκαν ενθουσιασμένοι και συμμετείχαν σε όλες τις δραστηριότητες... η ομάδα λειτούργησε πολύ καλά χωρίς εντάσεις...*», «*Η παρέμβαση πήγε αρκετά καλά. Τα παιδιά συμμετείχαν όλα με χαρά και ενθουσιασμό ειδικά στην ιστορία*» έδειχναν να διασκεδάζουν πολύ με τα ζευγάρια τους «*Η σημερινή δραστηριότητα φάνηκε να ενδιαφέρει όλα τα παιδιά που συνεργάστηκαν με τα ζευγάρια τους χωρίς γκρίνια και φάνηκαν χαρούμενοι*» (Ημερολόγιο εκπαιδευτικού).

Τα παιδιά στην “συζήτηση αξιολόγησης” εκφράζονται θετικά για τις δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν:

«Πάυλος: Μου άρεσε ...

Εκπαι.: Δεν ακούω τον Παύλο ομάδα...

Πάυλος: Μου άρεσε που κάναμε παρέα τον εξωγήινο...

Εκπαι.: Αααα... από παιχνίδια σου άρεσε κάτι άλλο..

Παύλος: Μου άρεσε τον κόσμο με τα καρφιά...

Εκπαι.: Α... το ταξίδι με τους πλανήτες... Τι σου άρεσε Οδυσσέα;

Οδυσσέας: Μου άρεσε που γίναμε φίλοι...

Εκπαι.: Παύλο ξέχασα να σε ρωτήσω τι δεν σου άρεσε...

Παύλος: Δεν μου άρεσε τίποτα... μου άρεσαν όλα...

Κατερίνα: Μου άρεσε που παίζαμε αυτό το τώρα με τους εξωγήινους και μου άρεσε αυτό με το διαστημόπλοιο....

Εκπαι.: Τι σου άρεσε Αγάπη...

Αγάπη: Μου άρεσε από τον πλανήτη....

Εκπαι.: Από τον πλανήτη ποιος... το παιχνίδι με τους πλανήτες...

Αγάπη: Ναι...

Εκπαι.: Αναστασία τι σου άρεσε;

Αναστασία: Μου άρεσε αυτό με τον εξωγήινο...

Εκπαι.: Μάρκο τι σου άρεσε από τα σημερινά παιχνίδια; Δεν θες να πεις; Σου άρεσε ο εξωγήινος με την ιστορία του;

Μάρκος: ... (νεύει ναι)

Εκπαι.: Σου άρεσαν τα ταξίδια που πηγαίναμε σε άλλους πλανήτες;

Μάρκος: ... (Νεύει ναι)

«Εκπαι.: Μαρία ποιο σου άρεσε, από όλα αυτά που παίζαμε...

Μαρία: Τα αγάλματα...

Εκπαι.: Τα αγάλματα όταν τα φτιάχναμε... τα αγάλματα όταν τα φτιάχναμε ή όταν λέγαμε την ιστορία τους...

Μαρία: Όταν τα φτιάχναμε...

Εκπαι.: Όταν τα φτιάχναμε πολύ ωραία... Φένια ποιο παιχνίδι σου άρεσε από αυτά που παίζαμε και την προηγούμενη φορά με τα αγάλματα; ...

Φένια: Με τα αγάλματα...

Εκπαι.: Να σου πω... με τα αγάλματα ποιο παιχνίδι σου άρεσε από όλα αυτά, αυτό που τα φτιάχναμε ή αυτό που λέγαμε την ιστορία τους.

Φένια: Αυτό που φτιάχναμε...

Εκπαι.: Γιατί; Σου άρεσε ποιο πολύ αυτό και όχι αυτό με την ιστορία;

Φένια: Γιατί μου άρεσε να με φτιάχνουνε...

Εκπαι.: Σου άρεσε ποιο πολύ που σε έφτιαχνε η Αγάπη... πολύ ωραία... Αγάπη ποιο σου άρεσε, αυτό το παιχνίδι με τα αγάλματα, που ακουμπιόμαστε που ενωνόμασταν ποιο;

Αγάπη: Αυτό με τα αγάλματα...

Εκπαι.: Αυτό με τα αγάλματα όταν τα φτιάχναμε ή όταν λέγαμε την ιστορία τους...

Αγάπη: Όταν τα φτιάχναμε...

Εκπαι.: Όταν τα φτιάχναμε... γιατί;

Αναστασία: Γιατί είχε πέτρα και χρυσό...

Εκπαι.: Αναστασία ποιο σου άρεσε;

Αναστασία: Όλα με τα αγάλματα...

Εκπαι.: Όλα ε; και οι ιστορίες που φτιάχναμε; Και τα αγάλματα που φτιάξαμε;

Αναστασία: Ναι... » (απομαγνητοφωνημένο απόσπασμα).

Το εκπαιδευτικό δράμα, η ζωγραφική και οι υπόλοιπες δραστηριότητες συνετέλεσαν ώστε τα παιδιά να συνεργαστούν μεταξύ τους. Η κριτική φίλη αναφέρει σχετικά:
«Καταρχήν η συμμετοχή ήταν καθολική, συμμετείχαν όλα... ο Μάρκος που τον είχα δει εγώ την προηγούμενη φορά που είχε δυσκολία ήταν άψογος... Λοιπόν... εγώ θεωρώ ότι πήγε πάρα πολύ καλά... θεωρώ ότι το παιχνίδι... η ιστορία η σημερινή λειτούργησε

πάρα πολύ καλά... ότι τα παιδιά συμμετείχαν και τώρα στο τέλος οι ζωγραφικές τους... γενικά υπήρχε καθολική συμμετοχή... νομίζω ότι δεν είχε κανένα πρόβλημα το μάθημα».

Ενδεικτικός των όσων αναφέρονται παραπάνω είναι και ο διάλογος που ακολουθεί στην παρουσίαση των εργασιών που έκαναν στο παιχνίδι γλύπτης και άγαλμα:

«Εκπαι.: Τι δείχνει το άγαλμα σου; Είναι ένα άγαλμα ποιανού για σκέψου... μπορεί να είναι κάποιου σκεπτικού ανθρώπου ή κάποιου που τον πονάει η κοιλιά του...

Φένια: Όχι... από το δέντρο πέφτουν τα μήλα και δεν μπορεί...

Εκπαι.: Φανταστικό του πέφτουν τα μήλα στο κεφάλι του , πάρα πολύ ωραία... για ποιο λόγο το άγαλμα σου είναι το καλύτερο (στον Νώντα); Για σκέψου...

Νώντας: Είναι από μέταλλο και το βρήκα στην χώρα του Μακ Κουήν.

Εκπαι.: Γιατί το δικό σου το άγαλμα είναι το ποιο ωραίο Ισιδώρα;

Ισιδώρα: Γιατί... είναι από πλαστελίνη και χρυσό και το βρήκα στην Αίγυπτο...

Εκπαι.: Για ποιο λόγο Μαρία είναι τα δικά σου τα αγάλματα τα καλύτερα;...

Μαρία: Γιατί είναι από χρυσό....

Εκπαι.: Είναι από χρυσό και που τα βρήκες;

Μαρία: Στην Αίγυπτο...

Εκπαι.: Στην Αίγυπτο.... και τι δείχνουνε; Από ποιον είναι αυτά τα αγάλματα;

Μαρία: Από την μαμά»

«Εκπαι.: Ακούω την ιστορία του Παύλου και της Σοφίας... που βρήκατε το άγαλμα σας;

Παύλος: Είχε κοπεί το ρεύμα στο σπίτι και πήγε στην παραλία για να έχει ήλιο...

Εκπαι.: Εεε... Ισιδώρα... που βρήκες τα αγάλματα σου;.... Τι δείχνουν τα αγάλματά σου...

Ισιδώρα: Ψάχνουνε να βρούνε το μέρος που μένανε... και πάνε να ξαναμπούνε γιατί μια πυραμίδα έχει από κάτω στόμα και πάει να τους φάει...

Εκπαι.: Α... οπότε αυτά ήταν τα αγάλματα που έψαχναν να βρουνε το σπίτι τους... που τα βρήκες... κοντά στις πυραμίδες... ή στο βουνό... ή στη θάλασσα...

Ισιδώρα: Τα πήρα να τα πάω σπίτι μου γιατί στην παραλία... είχε ψάρια...

Εκπαι.: Αναστασία έλα εδώ... αγάλματα εσείς από τι είστε φτιαγμένα Μαρία και Κατερίνα..

Μαρία: Από τα άγρια....

Εκπαι.: Από τα άγρια πετρώματα... τι χρώμα έχετε Κατερίνα;

Κατερίνα: Μπλε

Εκπαι.: Μπλε χρώμα... και που ήσασταν, τι αγάλματα ήσασταν από χρυσό... από πηλό... από τι....

Μαρία: Από πηλό...

Εκπαι.: Από πηλό... Κατερίνα εσύ τι άγαλμα είσαι;

Κατερίνα: Είμαι ένα άγαλμα βασιλιά που κρατάει ένα σκήπτρο και φοβάται να μπει μέσα στην θάλασσα

Εκπαι.: Πολύ ωραία ιστορία... Φένια και Αγάπη... το άγαλμα σου που το βρήκες...

Αγάπη: Στη θάλασσα.

Εκπαι.: Στην θάλασσα και τι δείχνει το άγαλμα σου;

Αγάπη: Δείχνει ότι του πήγε άμμος στα μαλλιά. (απομαγνητοφωνημένο απόσπασμα).

Η συνεργασία μεταξύ των παιδιών βοήθησε και την ένταξη των συνεσταλμένων παιδιών, καθώς «Η Μαρία φάνηκε πολύ χαρούμενη και συγκεντρωμένη και όταν χρειάστηκε να πάρει τον λόγο δεν κόμπιασε- τραύλισε ούτε μια φορά. Φάνηκε πολύ ήρεμη – χαρούμενη χωρίς να φοβάται και πολύ χαλαρή. Η Αναστασία και η Αγάπη επίσης λειτούργησαν καλά με τα ζευγάρια τους», «Η Αναστασία , η Αγάπη και η Μαρία γελάνε διαρκώς και τους αρέσει η δραστηριότητα. Τα ζευγάρια λειτούργησαν αρκετά καλά όλα».

Επίσης φάνηκε να βρίσκουν τον χώρο τους μέσα στην ομάδα «*Η Μαρία λειτούργησε καλά με την Κατερίνα και την Ισιδώρα, έβγαλαν ωραίες ιστορίες και παίζανε καλά όταν φτιάχνανε τις ιστορίες. Η Μαρία μίλησε, εκφράστηκε και έμοιαζε να το ευχαριστείται, η Αναστασία και η Αγάπη επίσης συνεργάστηκαν καλά με το ζευγάρι τους*».

Το ίδιο επισημαίνει και κριτική φίλη στην αναφορά της: «*Και τα τρία παιδάκια είχαν πολύ καλή διάθεση και συμμετείχαν στις δραστηριότητες... (η Μαρία) ήταν πολύ συμμετοχική και ευδιάθετη καθ' όλη τη διάρκεια της παρέμβασης... το ίδιο ισχύει και για τα δύο άλλα κοριτσάκια. Η διάθεση τους ήταν πολύ καλή σε όλη τη διάρκεια του μαθήματος και συμμετείχαν ενεργά*».

«*Να σου πω... η Αγάπη ήτανε πολύ συμμετοχική , και στη ζωγραφική της και στα παιχνίδια της και στο να πει κάτι... η Αναστασία ήταν λίγο πιο μαζεμένη αλλά νομίζω... δεν μπορούν όλα τα παιδιά να συμμετέχουν όπως άλλα... και είναι αναμενόμενο να έχει το δικό της στυλ...*».

2^{ος} στόχος- Εξοικείωση με την έννοια της αναπηρίας .

Ως προς τον δεύτερο στόχο που αφορά την εξοικείωση με τις έννοιες της αναπηρίας, από τα στοιχεία που συλλέχθηκαν προκύπτει ότι τα παιδιά προοδευτικά μέσα από τις δράσεις του 2^{ου} κύκλου παρεμβάσεων που πραγματοποιήθηκαν άρχισαν να εξοικειώνονται με τις δύο έννοιες αφού «*Στην πρώτη ιστορία με τον εξωγήινο, μόνο ο Παύλος ήταν θετικός ως προς αυτόν για να τον δεχτούν...*» (ημερολόγιο εκπαιδευτικού), ενώ προχωρώντας στην επόμενη δραστηριότητα με αναφορά στην αναπηρία φάνηκε ότι «*Η ιστορία είχε πολύ ενδιαφέρον για εκείνα. Ήταν εντυπωσιακό πως όλοι ήταν θετικοί προς το νέο άγαλμα και το αποδέχθηκαν από την αρχή...*» (ημερολόγιο εκπαιδευτικού).

Συμφωνεί και η κριτική φίλη η οποία αναφέρει σχετικά: «*Εντάξει, ωστόσο είδες ότι ο Παύλος είχε την τάση να πει έλα θα σε πάρουμε στην παρέα μας... Παρ' όλο που όταν τους ρωτούσες για κάτι συγκεκριμένο όχι δεν τον θέλουμε, μετά τον δεχόντουσαν πάλι*».

Χαρακτηριστικά είναι τα αποσπάσματα από τις δράσεις που αναφέρονται παραπάνω:

«*Εκπαι.:... και προσγειώθηκε στην γη.... ελάτε εδώ.... πήγε να τους μιλήσει και...*

Παύλος: Θα σε κάνουμε παρέα...

Εκπαι.: Και είπαν θα τον κάνουνε παρέα...

Ισιδώρα και Φένια: Δεν θα σε κάνουμε παρέα...

Παύλος: Θα σε κάνουμε παρέα....» (απομαγνητοφωνημένο απόσπασμα από την ιστορία με τον εξωγήινο).

«Εκπαι.: Όταν είδαν αυτό το άγαλμα τι σκέφτηκαν; Παύλο;

Παύλος: Να τον κάνουμε φίλο...

Εκπαι.: Ας τον κάνουμε φίλο μας είπε ο Παύλος... το άγαλμα της Ισιδώρας τι είπε;

Ισιδώρα: Να του φτιάξουμε μία τούρτα και να του κάνουμε πάρτι...

Εκπαι.: Να του κάνουμε πάρτι να το καλωσορίσουμε... τι σκέφτηκε ο Οδυσσέας;

Οδυσσέας: Εγώ σκέφτηκα να παίζουμε μαζί του.

Εκπαι.: Ας παίζουμε μαζί του... Μάρκο τι σκέφτηκε το άγαλμα σου; Νώντα τι σκέφτηκε το άγαλμα σου;... Όλες τις σκέψεις να τις πείτε μπορεί να είναι... και άλλες σκέψεις...

Νώντας: Να του πάρουμε ένα Μακ Κουήν ...

Εκπαι.: Να του πάρουμε ένα Μακ Κουήν να μην νιώθει μόνο του... Αναστασία τι σκέφτηκες;...Μαρία τι σκέφτηκες...

Μαρία: να του φτιάξουμε μία τούρτα Μίνι...

Εκπαι.: Να του φτιάξουμε μία τούρτα Μίνι... Αγάπη τι σκέφτηκες;...

Αγάπη: Να του κάνουμε μία τούρτα Βαιάνα...

Εκπαι.: Τι σκέφτηκες Κατερίνα;

Κατερίνα: Να το κάνουμε παρέα και να είναι μαζί μας σε μία βιτρίνα...

Εκπαι.: Οπότε όλοι λέτε να τον κάνουμε φίλο;...

Παιδιά: Ναι...» (απομαγνητοφωνημένο απόσπασμα).

Ωστόσο αν και τα παιδιά σταδιακά φαίνεται πως άρχισαν να εξοικειώνονται με την αναπηρία μέσω των δράσεων, εντούτοις ήταν εμφανή τα στερεότυπα που αναδύονταν από κάποια παιδιά αφού «... εντυπωσιακή είναι η εμμονή τους σχετικά με την διόρθωση του ελαττωματικού μέλους του αγάλματος και η δυσκολία που έχουν ακόμα να δεχθούν ότι δεν χρειάζεται να γίνει κανονικό» (ημερολόγιο εκπαιδευτικού). Το επισημαίνει και η κριτική φίλη στην αναφορά της: «Βέβαια κ εδώ βγήκαν τα στερεότυπα... Να πάει σε άλλο σχολείο, να τον φτιάξουμε να γίνει ίδιος».

Τα ίδια τα παιδιά στη “συζήτηση αξιολόγησης” εκφράζονται θετικά ως προς τις δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν :

«Εκπαι.: Φένια να σου πω... με τα αγάλματα ποιο παιχνίδι σου άρεσε από όλα αυτά , αυτό που τα φτιάχναμε ή αυτό που λέγαμε την ιστορία τους.

Φένια: Αυτό που φτιάχναμε...

Εκπαι.: Γιατί; Σου άρεσε ποιο πολύ αυτό και όχι αυτό με την ιστορία;

Φένια: Γιατί μου άρεσε να με φτιάχνουνε...

Εκπαι.: Σου άρεσε ποιο πολύ που σε έφτιαχνε η Αγάπη... πολύ ωραία... Αγάπη ποιο σου άρεσε, αυτό το παιχνίδι με τα αγάλματα , που ακουμπιόμαστε που ενωνόμασταν ποιο;

Αγάπη: Αυτό με τα αγάλματα...

Εκπαι.: Αυτό με τα αγάλματα όταν τα φτιάχναμε ή όταν λέγαμε την ιστορία τους...

Αγάπη: Όταν τα φτιάχναμε...

Εκπαι.: Όταν τα φτιάχναμε... γιατί;

Αγάπη: Γιατί είχε πέτρα και χρυσό...

Εκπαι.: Αναστασία ποιο σου άρεσε;

Αναστασία: Όλα με τα αγάλματα...

Εκπαι.: Όλα ε; και οι ιστορίες που φτιάχναμε; Και τα αγάλματα που φτιάξαμε;

Αναστασία: Ναι» (απομαγνητοφωνημένο απόσπασμα).

Όμως είναι εμφανή η επιθυμία τους να “βοηθήσουν” τους ήρωες του εκπαιδευτικού δράματος και να γίνουν αποδεκτοί:

«Παύλος: Ναι... αλλά θα του κάνουμε ένα μαγικό και θα γίνει καλά...

Εκπαι.: Το χέρι του;... Ναι αλλά είπαμε ότι το χέρι του δεν θέλει να γίνει καλά...

Παύλος: Θα γίνει όμως...

Οδυσσέας: Να το πάρουμε αγκαλιά και να το κάνουμε εξετάσεις στο μουσείο...

Εκπαι.: Εξετάσεις για να γίνει καλά το χέρι;

Οδυσσέας: Ναι»

«Φένια: Να το πάμε στο γιατρό...

Εκπαι.: Στο γιατρό... Σοφία;...

Σοφία: Το ίδιο...» (απομαγνητοφωνημένο απόσπασμα)

Αναστοχασμός

Όσον αφορά τους στόχους τους οποίους είχα θέσει στον δεύτερο κύκλο των παρεμβάσεων θεωρώ ότι αρχίζουν να επιτυγχάνονται προοδευτικά. Φαίνεται ότι τα παιδιά έχουν αποκτήσει μεγαλύτερη εξοικείωση με τις έννοιες της αναπηρίας και της διαφορετικότητας, όπως επίσης ότι έχουν αρχίσει να συνεργάζονται περισσότερο από τον Α΄ κύκλο των παρεμβάσεων.

Από την αξιολόγηση των παρεμβάσεων προκύπτει ότι συνεργάζονται μεταξύ τους χωρίς τις εντάσεις που είχαν παρατηρηθεί στον προηγούμενο κύκλο παρεμβάσεων, τόσο σε ζευγάρια όσο και σε μικρές ομάδες. Τα πιο δυναμικά παιδιά συνεργάζονται πολύ καλά με τα πιο συνεσταλμένα παιδιά τα οποία μοιάζει να έχουν βρει την θέση τους στην ομάδα και δεν φοβούνται να εκφραστούν. Ειδικότερα, τα τρία κορίτσια η Αγάπη, η Αναστασία και η Μαρία φαίνεται να είναι πιο χαλαρές, να απολαμβάνουν

τις δραστηριότητες και να εκφράζουν τις απόψεις τους. Επιπλέον όσον αφορά την Μαρία και εκείνη εκφράζει πιο εύκολα την άποψη της ενώ φαίνεται να ευχαριστείται το παιχνίδι και να έχει λιγότερο άγχος γεγονός που την βοηθά να μην τραυλίζει.

Συνεχίζοντας ως προς την εξοικείωση με την αναπηρία και την διαφορετικότητα, φαίνεται ότι τόσο οι δραστηριότητες-παιχνίδια όσο και το εκπαιδευτικό δράμα έχουν συντελέσει ώστε τα παιδιά να έχουν μια πιο θετική στάση και αποδέχονται πιο εύκολα το άτομο με αναπηρία στις παρεμβάσεις. Από την άλλη όμως είναι εμφανές ότι δεν κατανοούν την μονιμότητα της αναπηρίας, καθώς και ότι προσπαθούν να κανονικοποιήσουν το άτομο που φέρει την αναπηρία.

Τέλος από την επεξεργασία του υλικού των παρεμβάσεων, μου δημιουργήθηκαν κάποιες αναστοχαστικές σκέψεις που αφορούν στην εξοικείωση των παιδιών με την αναπηρία και την διαφορετικότητα:

- Αν η αποδοχή του κάθε ήρωα που φέρει αναπηρία ή χαρακτηρίζεται ως διαφορετικός, συμβαίνει γιατί στο εκπαιδευτικό δράμα, τον κεντρικό ρόλο του ατόμου με αναπηρία τον κατέχει ο εκπαιδευτικός.
- Αν τον ρόλο αυτό τον αναλάμβανε ένα από τα παιδιά της τάξης, θα επηρέαζε την αποδοχή από τα παιδιά;
- Τα ίδια τα παιδιά θα αναλάμβαναν έναν ρόλο ατόμου με αναπηρία;

Σε αυτόν τον Γ΄ κύκλο των παρεμβάσεων θα ήθελα να μην τους επιβάλλω εγώ μια ιστορία η οποία θα έχει έναν ήρωα με αναπηρία, αλλά να μπορέσουν σταδιακά στη διάρκεια του Γ΄ κύκλου να συνθέσουν την δική τους ιστορία που θα αφορά ένα άτομο με αναπηρία. Επίσης θα ήθελα να διερευνήσω αν τα ίδια τα παιδιά θα επιλέξουν έναν ρόλο ο οποίος θα φέρει αναπηρία, αν θα είναι θετικοί σε μια τέτοια προοπτική.

Επιπλέον αν στην παραπάνω διαδικασία μπορούν να συνεργαστούν μεταξύ τους, αν αφήνουν χώρο ο ένας στον άλλο και αν η Αγάπη, η Μαρία και η Αναστασία εκφράζουν την άποψη τους και συμμετέχουν ενεργά.

Γ' Κύκλος Παρεμβάσεων.

Για τον τρίτο κύκλο των παρεμβάσεων οι στόχοι που έχουν τεθεί είναι:

- Σύσφιξη της ομάδας. Ιδιαίτερος στόχος η ένταξη των συνεσταλμένων παιδιών, της Μαρίας, της Αγάπης και της Αναστασίας.
- Εξοικείωση με την έννοια της αναπηρίας.

Τα κριτήρια της επίτευξης των στόχων είναι τα παρακάτω:

Σχετικά με την σύσφιξη της ομάδας και την συνεργασία θα εστιάσουμε στο αν τα παιδιά μπορούν να συνεργαστούν σε ζευγάρια ή μικρές ομάδες, αν μπορούν να ακούσουν και να δεχτούν την άποψη του συνεργάτη τους, αν είναι θετικά στην εναλλαγή των ζευγαριών. Ειδικότερα, για την Αγάπη, την Αναστασία και την Μαρία, αν εκφράζουν την άποψη τους και αν συνεργάζονται ισότιμα με τα άλλα παιδιά της ομάδας.

Όσον αφορά την εξοικείωση με τις έννοιες της αναπηρίας και της διαφορετικότητας, θα εστιάσουμε στο αν τα παιδιά επιλέγουν ρόλους που φέρουν αναπηρία, στα πλαίσια του μαθήματος, αν κατανοούν και αποδέχονται την μονιμότητα της αναπηρίας, αν εκφράζονται θετικά ως προς την αναπηρία και την διαφορετικότητα.

ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΩΝ

Ο σχεδιασμός των παρεμβάσεων περιελάμβανε τα εξής:

α) Παιχνίδια ενεργοποίησης του σώματος: τα οποία χρησιμοποιούνται στο θέατρο για να βοηθήσουν τα παιδιά να ενεργοποιήσουν το σώμα τους, τα οποία πραγματοποιούνται στην αρχή του μαθήματος και βοηθούν τα παιδιά να συγκεντρωθούν σε απλές οδηγίες, που αφορούν είτε την αποσπασματική κίνηση των

μελών του σώματος, είτε το συντονισμό των κινήσεων με το ξεκίνημα και το σταμάτημα της μουσικής.

β) Αυτοσχεδιασμοί: Κατευθυνόμενοι και ελεύθεροι αυτοσχεδιασμοί, έτσι ώστε να εκφράσουν τις απόψεις τους, ατομικά σε ζευγάρια και μικρές ομάδες.

γ) Παιχνίδια σωματικής έκφρασης: στα οποία τα παιδιά χρησιμοποιώντας το σώμα τους μπορεί να αναπαραστήσουν την κίνηση ενός ζώου ή να εκφράσουν συναισθήματα, συνήθως χωρίς την χρήση της γλώσσας.

δ) Παιχνίδια συνεργασίας: στα οποία τα παιδιά καλούνται να συνεργαστούν σε ζευγάρια ή μικρές ομάδες για να επιτύχουν έναν ζητούμενο στόχο.

ε) Εκπαιδευτικό δράμα: με θέμα την αναπηρία, την διαφορετικότητα και την αποδοχή, έτσι ώστε τα παιδιά να έλθουν σε επαφή με τις έννοιες αυτές και να προβληματιστούν.

στ) Φτιάχνουμε την δική μας ιστορία για τη Αργυρώ, εικονογράφηση και δραματοποίηση της ιστορίας.

Παρακάτω παρατίθεται ολόκληρος ο σχεδιασμός του Γ΄ κύκλου των παρεμβάσεων:

Γ΄ Κύκλος παρεμβάσεων 1^η Παρέμβαση 17/5/2018.

Παιχνίδια ενεργοποίησης- σωματική έκφραση: Περπατάμε, σταματάμε με όποιον τρόπο θέλουμε και προτείνουμε. Περπατάμε σαν τον τυφλοπόντικα, σαν τον εξωγήινο, σαν την Αργυρώ, σαν το άγαλμα, σαν τους κόκκινους και τους μπλε ανθρώπους.

Συζήτηση: Ποιος είναι ο αγαπημένος σας ήρωας από τις προηγούμενες δραστηριότητες εκπαιδευτικού δράματος.

Ζωγραφική σε ζευγάρια: Ζωγραφίζω τους ήρωες που μου άρεσαν από τις προηγούμενες δραστηριότητες εκπαιδευτικού δράματος.

Αυτοσχεδιασμοί: Θέλω να διαλέξετε τον αγαπημένο σας ήρωα και να τον βάλετε σε μια μικρή ιστορία.

Γ' Κύκλος παρεμβάσεων 2^η παρέμβαση 21/5/2019.

Ζέσταμα σώματος- σωματική έκφραση : Περιπατάμε σαν εξωγήινοι, σαν τυφλοπόντικες, σαν αγάλματα , σαν περίεργοι άνθρωποι, σαν ότι θέλουμε.

Αυτοσχεδιασμοί σε ζευγάρια και 4αδες: Σε ζευγάρια ξεκινάμε μια ιστορία και μετά σε 4αδες.

Γ' Κύκλος παρεμβάσεων 3^η παρέμβαση 23/5/19.

Ενεργοποίηση σώματος : Περιπατάμε στους πλανήτες των περίεργων ανθρώπων, που έχουν διάφορα χαρακτηριστικά όπως περίεργο χρώμα, μεγάλα αυτιά , μεγάλα μάτια κ.ο.κ. Ο καθένας προτείνει κάποιο χαρακτηριστικό.

Εκπαιδευτικό δράμα: Σχετικά με τους εξωγήινους, τα αγάλματα, τους μπλε και κόκκινους ανθρώπους κ.τ.λ. που ήταν όλοι διαφορετικοί.

Γ' Κύκλος παρεμβάσεων 4^η παρέμβαση 30/5/2019.

Ανάγνωση παραμυθιού «Η Αργυρώ γελάει»: όλη η ομάδα φτιάχνει μια καινούργια ιστορία με ηρωίδα την Αργυρώ.

Γ' Κύκλος παρεμβάσεων 5^η παρέμβαση 11/06/2019.

Ζέσταμα σώματος- σωματική έκφραση: Μεταμορφωνόμαστε σε άτομα νέα , γέρικά, ανθρώπους που σχολιάζουμε συνέχεια άλλους ανθρώπους, ανθρώπους που λένε καλά λόγια σε όλους, άτομα που κινούνται με πατερίτσες, που κινούνται με καροτσάκι.

Ανάγνωση παραμυθιού και σύνθεση ιστορίας : Με αφορμή το βιβλίο 'Η Αργυρώ γελάει' φτιάχνουμε όλοι μαζί την δική μας ιστορία για την Αργυρώ. Έπειτα εικονογραφούμε σε ζευγάρια ή μικρές ομάδες σκηνές από την ιστορία που φτιάξαμε.

Γ' Κύκλος παρεμβάσεων 6^η παρέμβαση 13/06/2019

Με την βοήθεια της εικονογράφησης των παιδιών στην προηγούμενη παρέμβαση, τα παιδιά διαλέγουν τους ρόλους που θέλουν να υποδυθούν, και δραματοποιούν και αυτοσχεδιάζουν φτιάχνοντας και παίζοντας την δική τους ιστορία σχετικά με την Αργυρώ.

Στοχασμός-αξιολόγηση.

1ος στόχος Προώθηση της σύσφιξης της ομάδας- Ένταξη των πιο συνεσταλμένων παιδιών.

Ως προς τον πρώτο στόχο που αφορά την προώθηση της συνεργασίας και της σύσφιξη της ομάδας, φάνηκε τα παιδιά να συνεργάζονται καλύτερα από τους προηγούμενους κύκλους παρέμβασης και όλα τα παιδιά να έρχονται σε επαφή με όλους « *Η συμμετοχή τους φάνηκε να είναι καθολική... Συνεργάστηκαν στις ομάδες που τους είχα βάλει και συνεισέφεραν στην ζωγραφική, ζωγραφίζοντας ο καθένας ότι είχε συμφωνηθεί από το ζευγάρι ή από την ομάδα του*», και επέδειξαν σεβασμό ο ένα προς τον άλλον «*Η παρέμβαση σε γενικές γραμμές πήγε πολύ καλά. Τα περισσότερα*

παιδιά ήταν συγκεντρωμένα και περίμεναν τους φίλους τους να συνθέσουν τις ιστορίες τους...» (ημερολόγιο εκπαιδευτικού).

Τα ίδια τα παιδιά στη συζήτηση αξιολόγησης εκφράζονται θετικά για τις δραστηριότητες που απαιτούσαν την συνεργασία με άλλα παιδιά:

«Εκπαι.: Εσείς πως νιώσατε αγάλματα που βρεθήκατε με δύο εξωγήινους και δυο τυφλοπόντικες;

Αγάπη: Χαρούμενοι..

Εκπαι.: Χαρούμενοι; Για ποιο λόγο παρακαλώ;...

Αγάπη: Επειδή παίζαμε κρυφτό...

Εκπαι.: Επειδή καταφέρατε και παίζατε κρυφτό; ... και δεν σας ενοχλούσε που είχε και ένα εξωγήινο και δύο τυφλοπόντικες που δεν μοιάζανε με εσάς;

Αγάπη: Όχι...

Εκπαι.: Όχι... πάρα πολύ ωραία... εσείς κυρία Αναστασία; Πως νιώσατε; Πως νιώσατε κυρία Αναστασία που παίζατε με τους δυο τυφλοπόντικες και τον έναν εξωγήινο;..

Αναστασία: Ωραία..

Εκπαι.: ...πως ένιωσες Αναστασία δεν άκουσα...

Αναστασία.: Χαρούμενη...

Εκπαι.: Γιατί αφού ήταν τόσο διαφορετικοί από σένα...

Αναστασία: Γιατί μου άρεσε που καταφέραμε να παίζουμε ..

Εκπαι.: ... Σοφία εσύ πως ένιωσες;

Σοφία: Λυπημένη..

Εκπαι.: Γιατί;..

Σοφία: Γιατί ο μαύρος τυφλοπόντικας δεν με έπαιξε...

Εκπαι.: Πάρα πολύ σωστά... εσύ κυρία Κατερίνα... πως ένιωσες;

Κατερίνα: Χαρούμενη...

Εκπαι.: Χαρούμενη... γιατί;

Κατερίνα: Γιατί παίζαμε με την Φένια...

Εκπαι.: Γιατί παίζατε με την Φένια...».

«Εκπαι.: ... Σοφία εσένα τι σου άρεσε; μισό λεπτό...

Σοφία: Οι αυτοσχεδιασμοί....

Εκπαι.: Τι σου άρεσε Λένα σήμερα;

Λένα: Μου άρεσε αυτό που χορεύαμε....

Εκπαι.: Αυτό που χορεύαμε.... τι σου άρεσε Οδυσσέα σήμερα;

Οδυσσέας: Μου άρεσε αυτό που κάναμε με τον τυφλοπόντικα....

Εκπαι.: Τον τυφλοπόντικα... τους αυτοσχεδιασμούς... Μάρκο τι σου άρεσε σήμερα... αυτό που ζωγραφίσαμε σήμερα ή αυτό που παίζαμε...

Μάρκος: (Νεύει ναι για την ζωγραφική)...

Εκπαι.: ... τι σου άρεσε Αναστασία πιο πολύ σήμερα;

Αναστασία: Όλα...

Εκπαι.:... Σοφία τι σου άρεσε... άρεσε Σοφία... Έλα τι σου άρεσε;... τι σου άρεσε οι αυτοσχεδιασμοί ή η ζωγραφική;....

Σοφία: Η ζωγραφική...

Εκπαι.: Η ζωγραφική... Παύλο η ζωγραφική ή οι αυτοσχεδιασμοί;..

Παύλος: Μου άρεσε εκεί που χορεύαμε....

Εκπαι.: Που χορεύαμε...». (απομαγνητοφωνημένο απόσπασμα).

Τα παιχνίδια ενεργοποίησης, το παιχνίδι ρόλων και οι αυτοσχεδιασμοί κατάφεραν να εμπλέξουν όλα τα παιδιά και δημιουργήσουν τις προϋποθέσεις για την ενεργό συμμετοχή τους αλλά και τη συνεργασία μεταξύ τους. Αναφέρει σχετικά η κριτική φίλη: «Ναι... όμως εγώ είδα... και στις ομαδούλες συμμετείχαν... και μπήκαν στην διαδικασία να σκεφτούν τις κινήσεις και να διαφωνήσουν ή να συμφωνήσουν... να πουν μετά το μας αρέσει δεν μας αρέσει... θα τον δεχτούμε...δεν θα τον δεχτούμε... δηλαδή εγώ βρήκα αυτό πολύ θετικό δεν ξέρω πως το είχες σχεδιάσει...».

Ενδεικτικός είναι και ο διάλογος των παιδιών με τους αυτοσχεδιασμούς σε τριάδες με τους ήρωες που διάλεξαν:

«Εκπαι.: Ωραία stop... μία φορά και έναν καιρό... ήταν ένας μεγάλος τυφλοπόντικας και ένας πιο μικρός τυφλοπόντικας... Για δείξτε τώρα πως ήσασταν οι τυφλοπόντικες... αυτοί τυφλοπόντικες κάνανε παρέα; ...

Λένα: Όχι ο ένας ήτανε ο μαύρος... και ο άλλος ήταν ο πολύχρωμος.... και ο μαύρος δεν έπαιζε με τον πολύχρωμο...

Εκπαι.: Ακούστε τι ωραία ιστορία... και ο μαύρος δεν έπαιζε με τον πολύχρωμο; ο πολύχρωμος ήθελε να παίζει με τον μαύρο;

Λένα: Όχι δεν ήθελε...

Εκπαι.: Εσύ είσαι ο πολύχρωμος....

Λένα: Όχι...

Εκπαι.: Εσύ είσαι ο μαύρος...Μαύρε, συνέντευξη γιατί δεν θέλεις να παίζεις με τον πολύχρωμο;

Λένα: Γιατί όλο όταν παίζω μαζί του μου λέει...μου βάζει μουστάρδα στο πρόσωπο...

Εκπαι.: Μήπως πρέπει να του εξηγήσεις, μήπως πρέπει να του εξηγήσεις... τι σου συμβαίνει; Μικρέ πολύχρωμε εσύ γιατί του ρίχνεις μουστάρδα στο πρόσωπο;

Σοφία: Δεν του ρίχνω...

Εκπαι.: ... Και εκεί που τσακωνόντουσαν πάγωσαν και οι δύο γιατί εμφανίστηκε από τον ουρανό ένας εξωγήινος...

Νώντας: Κακός.

Εκπαι.: Κακός είσαι εσύ; ... Γιατί δηλαδή τι θέλεις;

Νώντας: Γιατί θέλει να σκοτώσει τους πάντες;

Εκπαι.: Θέλεις να σκοτώσεις τους πάντες; ωραία ένας εξωγήινος τι χρώμα έχεις...

Τι χρώμα έχει γρήγορα...

Νώντας: πολύχρωμος...

Εκπαι.: ... ένας πολύχρωμος εξωγήινος... που μας μιλούσε ναι ή όχι;

N: Ναι...

Εκπαι.: Που μιλούσε αλλά ήταν λίγο νευριασμένος για να σε δω....

N: aaaaaaaa...

Εκπαι.: Και τι φώναζε.... Φέρτε μου τα παιχνίδια....

Νώντας: Φέρτε μου τα παιχνίδια...

Εκπαι.: Stop... ακίνητος... τότε ο μαύρος και ο πολύχρωμος... Ελάτε κοντά, ελάτε κοντά μου... ήρθαν κοντά του και του μίλησαν... τι θα του πείτε;

Σοφία: Τι έπαθες εξωγήινε;

Εκπαι.: Τι έπαθες εξωγήινε; γιατί είσαι θυμωμένος....

Λένα: Εγώ θα μιλάω έτσι blim blom blim blom...

Εκπαι.: Ωραία για ποιο λόγο είσαι θυμωμένος;

Νώντας: Γιατί θέλω τα παιχνίδια....

Εκπαι.: Ωραία πως μπορούμε να σε βοηθήσουμε για πες μας...»

(απομαγνητοφωνημένο απόσπασμα).

Επιπλέον εμφανής είναι και η διαφορά στην ένταξη των πιο συνεσταλμένων παιδιών στην ομάδα αφού «*«Τα παιδιά ζωγράφισαν τον αγαπημένο τους ήρωα.... η Αναστασία ,η Αγάπη και η Μαρία λειτούργησαν πολύ καλά , συνεργάστηκαν και στην ζωγραφική και στον αυτοσχεδιασμό στην ιστορία. Φάνηκε να είναι καλά ενταγμένες στην ομάδες και στα ζευγάρια τους»* ενώ ειδικότερα η Μαρία φάνηκε να ένιωσε πολύ χαλαρή λόγω του ότι *«εκφραζόταν χωρίς να κομπιάζει καθόλου»* και *« αρχίζει να αποκτάει την δική της φωνή και δεν απαντάει αυτά που απαντούν οι άλλοι, εκφράζει τα συναισθήματα και την άποψη της»*.

Το ίδιο επισημαίνει και η κριτική φίλη στην αναφορά της:

«...επίσης κάτι άλλο που παρατήρησα... η Μαρία έδινε την απάντηση που έδινε το αμέσως προηγούμενο παιδάκι... σήμερα έδωσε απάντηση διαφορετική και ήταν πάρα πολύ άνετη με αυτό... η Αναστασία εντάζει νομίζω ότι συμμετείχε πάρα πολύ ενεργά σε αυτό δεν είχε πρόβλημα... η Αγάπη ήταν οκ... δεν παρατήρησα κάτι...».

Στην ένταξη των συνεσταλμένων παιδιών φαίνεται ότι βοήθησε το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων και οι ομάδες που δημιουργήθηκαν *« Οι αυτοσχεδιασμοί και το παιχνίδι ρόλων που κάναμε, φαίνεται ότι τους βοήθησε στην συνεργασία και την ένταξη της Μαρίας, της Αγάπης και της Αναστασία. Ο κάθε ένας εκφραζόταν όπως ήθελε και αυτό τους έδινε αυτοπεποίθηση»* (ημερολόγιο εκπαιδευτικού).

Στην ίδια διαπίστωση καταλήγει και η κριτική φίλη: *«Να σου πω γενικά ότι εγώ βλέπω ότι λειτουργούν πάρα πολλά πράγματα , δηλαδή συνεργάζονται... Ήταν πάρα πολύ ωραία δομημένες οι ομάδουλες, και μετά στο θεατρικό, εντάζει δεν συμμετείχαν όλα γιατί κουράστηκαν , όμως όσα συμμετείχαν, συμμετείχαν ενεργά... νομίζω ότι ήταν απλώς η μέρα τους γιατί τα παιδάκια που μου είχες πει την προηγούμενη φορά για να ενταχθούν όλα συμμετείχαν...»*

2^{ος} στόχος- Εξοικείωση με την έννοια της αναπηρίας.

Ως προς τον δεύτερο στόχο που αφορά την εξοικείωση με την αναπηρία, σύμφωνα με τα στοιχεία που συλλέχθηκαν προκύπτει ότι τα παιδιά σε αυτόν τον κύκλο των παρεμβάσεων φάνηκε να είναι πολύ θετικά με την αναπηρία στο ξεκίνημα αυτών των παρεμβάσεων αφού φάνηκε « ότι έχουν μια σχετική άνεση να υποδύονται άτομα με αναπηρία κάποια παιδιά, δεν διστάζουν να κάνουν έναν τέτοιο ρόλο», ενώ στο κλείσιμο των παρεμβάσεων «έπαιζαν την ιστορία με την Αργυρώ με μεγάλη χαρά... κανένας δεν αρνήθηκε να παίξει τον ρόλο επειδή η Αργυρώ ήταν στο καρτοσάκι, αντίθετα έμοιαζε να ήταν άνετοι με αυτό». Τα ίδια τα παιδιά στην “συζήτηση αξιολόγησης” εκφράζονται θετικά για τις δραστηριότητες- παιχνίδια:

«Εκπαι.:... Μαρία τι σου άρεσε πριν;

Μαρία: Μου άρεσε...

Εκπαι.: Ναι... σου άρεσαν οι πλανήτες, που πήγαν οι μπλε και οι κόκκινοι σε άλλους πλανήτες και τα αγάλματα;

Μαρία: Ναι.

Εκπαι.: Υπάρχει κάτι που δεν σου άρεσε;

Μαρία: Όχι...

Εκπαι.: Μάρκο τι σου άρεσε από την ιστορία που κάναμε;

Μάρκος: Όλα

Εκπαι.: Όλα; Υπάρχει κάτι που δεν σου άρεσε;

Μάρκος: Όχι.

Εκπαι.: Όχι; Εντάξει... Λένα υπάρχει κάτι που σου άρεσε;

Λένα: Όλα..

Εκπαι.: Τι δεν σου άρεσε;..

Λένα: Ο μετεωρίτης...

Εκπαι.: Ο μετεωρίτης που έπεσε και τους χάλασε... ωραία.. Κατερίνα υπάρχει κάτι που σου άρεσε;

Κατερίνα: Όλα...

Εκπαι.: Σας άρεσε όλη η ιστορία... σας άρεσαν που έγιναν φίλοι τι σας άρεσε;...

Κατερίνα: Όλα..

Εκπαι.: Όλα από τη ιστορία... τι δεν σου άρεσε;...

Κατερίνα: Κανένα δεν μου άρεσε...

Εκπαι.: Αναστασία τι σου άρεσε από την ιστορία...

Αναστασία: Όλα εκτός από τον μετεωρίτη...

Εκπαι.: Τι σου άρεσε Αγάπη μου...

Αγάπη: Ο εξωγήινος..

Εκπαι.: Τι δεν σου άρεσε; ...

Αγάπη: Δεν μου άρεσε οι μπλε και οι κόκκινοι..

Εκπαι.: Οι μπλε και οι κόκκινοι; ... Τι σου άρεσε Φένια; ...

Φένια: Όλα

Εκπαι.: Τι δεν σου άρεσε;

Φένια: Όλα

Εκπαι.: Σοφία; Τι σου άρεσε;

Σοφία: Όλα

Εκπαι.: Τι δεν σου άρεσε;

Σοφία: Τίποτα

Εκπαι.: Τι σου άρεσε; Δεν θέλεις να μου πεις; Όχι... Οδυσσέα τι σου άρεσε; ...

Οδυσσέας: Μου άρεσε ο τυφλοπόντικας...» (απομαγνητοφωνημένο απόσπασμα).

Τα παιχνίδια-δραστηριότητες, οι ιστορίες και το εκπαιδευτικό δράμα φαίνεται να βοήθησαν στο να κατανοήσουν τις έννοιες της διαφορετικότητας και της αναπηρίας τα παιδιά. Αναφέρει σχετικά η κριτική φίλη:

«Βλέπεις ότι το βιώνουν και το ζουν πάρα πολύ... κάποια άλλα είναι απλώς πιο διστακτικά... κάποια παιδάκια νομίζω ότι το βλέπουν θετικά... δηλαδή αυτό που είπε η Λένα... που ξαφνικά άλλαξε από την ομάδα και λέει κ εγώ δεν θέλω, μου αρέσει να είμαι και με τους διαφορετικούς... είναι πάρα πολύ σημαντικό... βλέπω επίσης ότι μερικά μπαίνουν στην διαδικασία να το σκεφτούν και νομίζω ότι κάθε φορά το συνειδητοποιούν περισσότερο... Καταλαβαίνουν την διαφορετικότητα... και αυτό δηλαδή ότι έκαναν έτσι ...αυτό είναι... μπαίνουν στην θέση του άλλου...»

Ενδεικτικός είναι ο διάλογος των παιδιών από τους αυτοσχεδιασμούς που κάνανε:

«Εκπαι.: Όχι; ... ωραία Τι έγινε με αυτά τα αγάλματα... που ήταν στη βιτρίνα τους έγινε κάτι ήρθε κάποιος; Ποιος ήρθε η Αγάπη για πες... μία μέρα εκεί που καθόντουσαν στη βιτρίνα τους... ήρθε ποιος;... όποιος θέλετε φτιάχνετε τη δικιά σας ιστορία... μπορεί να

είναι όποιος σας αρέσει... για μιλήστε με λίγο μεταξύ σας για να μας πείτε ποιος Ηρθε...

Αναστασία: Το άγαλμα....

Εκπαι.: Ποιο άγαλμα;

Αναστασία: Με το κοντό χέρι...

Εκπαι.: Με το κοντό χέρι... Και τι έγινε μετά;

Φένια: Να κάνω το άγαλμα;

Εκπαι.: Ναι σήκω Φένια να κάνεις το άγαλμα με το κοντό χέρι... Και τι έγινε μετά ότι θέλετε... και μετά

Αναστασία: Κάνανε πάρτυ...

«Εκπαι.: Ωραία... Κάποια στιγμή εκεί που γλιστρούσε στον πλανήτη του... stop ακίνητος... παγωμένος... εμφανίστηκε σιγά-σιγά.... ο τυφλοπόντικας σου βλέπει ή όχι;...

Μαρία: Όχι.

Εκπαι.: Όχι... εμφανίστηκε ένας τυφλοπόντικας ακίνητος.... στον πλανήτη του που ήταν τουρίστας... είχε έρθει να εξερευνήσει τον πλανήτη... Έλα Μαρία.... πώς θα περπατήσεις να σε δω... περπατά περπατά... όπως θέλεις περπατά... stop... μόλις συναντήθηκαν... Μην κουνιέσαι όμως γιατί δεν θα μπορεί να σου μιλήσει... τυφλοπόντικα τι θα του πεις;

Πάυλος: Θέλεις να παίζουμε...

Εκπαι.: Α... Θέλεις να παίζουμε... Ναι αλλά του είπε ο τυφλοπόντικας εγώ λίγο την μέρα δυσκολεύομαι... στο φως... τι θα παίζουμε;

Πάυλος: Θα ήτανε νύχτα στον πλανήτη μου...

Εκπαι.: Α ήτανε νύχτα; Τέλεια όποτε μπορεί να βλέπει τέλεια... τι θα παίζετε;...

Πάυλος : Θα παίζουμε κρυφτό...

Εκπαι.: Κρυφτό!!!... Ποιος θα τα φυλάει...

Πάυλος: Εγώ...

Εκπαι.: Ωραία για πάμε να σας δω...» (απομαγνητοφωνημένο απόσπασμα).

Καθώς και από την παρέμβαση με την ιστορία της Αργυρούς:

«... θα σας ρωτήσω κάτι Θέλετε να διαλέξετε ρόλους η να ζωντανέψετε τις ζωγραφιές που φτιάξατε;

Παιδιά: Να ζωντανέψουμε...

Εκπαι.: Ωραία οπότε... Θέλετε να πάρετε και άλλους ρόλους;...

Παιδιά: Ναι

Εκπαι.: Οπότε θα σας ρωτάω για την κάθε σκηνή...

Φένια: Όπως παίζαμε και τον εξωγήινο...

Εκπαι.: Μισό λεπτό... να μοιράσουμε τους ρόλους ποιος θέλει να είναι η Αργυρώ...

μπορούμε και να έχουμε και τέσσερις Αργυρούλες... μία δύο τρεις τέσσερις και να παίζει μία διαφορετική σε κάθε σκηνή.... Ποιος θέλει να είναι τα παιδιά που της μιλάνε άσχημα...Νώντας...

Πάυλος.: Εσύ δεν είσαι το παιδί...

Εκπαι.: Όχι γιατί... όποιον διαλέγω και ο καθένας ότι του αρέσει... Ποιος θέλει να είναι η μαμά που πάει και πιάνει τα παιδιά και τους λέει να μην το ζανακάνουν...

Πάυλος: Εσύ...

Εκπαι.: Εγώ θα είμαι μαμά;

Πάυλος: Ναι...

Ισιδώρα: Επειδή είσαι η πιο μεγάλη...

Νώντας: Έτσι είναι οι μαμάδες...

Πάυλος: Αυτή θα είναι η μαμά...

Εκπαι.: Όχι με το ζόρι... θέλεις Αναστασία...;θέλεις Κατερίνα;

Κατερίνα: Καλά...

Εκπαι.: Έλα εσύ που είσαι πιο σοβαρή και συγκεντρωμένη... ξεκίνησε λοιπόν η Αργυρώ θα σε βοηθήσω...να πάει προς την παιδική χαρά... stop παγώνει η εικόνα... Τι σκέφτεται άραγε η Αργυρώ που πηγαίνει στην παιδική χαρά; ...πως είναι χαρούμενη... λυπημένη... Τι νιώθει Για πες...

Κατερίνα: Χαρούμενη...

Εκπαι.: Χαρούμενη και τι σκέφτεται;... τι φαντάζεσαι ότι θα κάνει στην παιδική χαρά;...

Κατερίνα: Θα κάθεται με το καροτσάκι και θα τρώει παγωτά...

Εκπαι.: Τι άλλο μπορεί να κάνει στην παιδική χαρά...

Κατερίνα: Να κάνει κούνια...

Εκπαι.: Να κάνει κούνια... να κάνει γύρω γύρω... να κάνει τραμπάλα...

Ενώ χαρακτηριστικό είναι ότι «...δεν προσπάθησαν να αλλάξουν τα χαρακτηριστικά των ηρώων που διάλεξαν με αναπηρία, αντίθετα έπαιζαν αυτούς τους ρόλους χωρίς να αναφέρουν σε καμία στιγμή “να τον κάνουμε καλά”» (ημερολόγιο εκπαιδευτικού). Το ίδιο επισημαίνει και η κριτική φίλη: «*Νομίζω πως ο στόχος επετεύχθη... δηλαδή παίζανε... πήραν τους ρόλους... αλλά νομίζω ότι αν τους πεις να διαλέξουν υποχρεωτικά ένα χαρακτηριστικό, είναι ωραία ιδέα αυτή... μπορεί να μην το συνειδητοποιούν με την έννοια της αναπηρίας αλλά αυτό το θέμα με την διαφορετικότητα νομίζω ότι το κατανοούν. Δηλαδή σου λέω νομίζω ότι η σημερινή δραστηριότητα ήταν πάρα πολύ επιτυχημένη... Ναι, αυτό... μετά ήταν ωραίο αυτό που τους έκανες με το σταματήστε και κάντε μια αναπηρία... αυτό ήταν πάρα πολύ ωραίο... και έχουν πια μπει σε αυτήν την διαδικασία...».*

Αναστοχασμός

Σύμφωνα με τις παρατηρήσεις της εκπαιδευτικού, τις σημειώσεις του ημερολογίου και τις παρατηρήσεις της κριτικής φίλης, όλα τα παιδιά συνεργάστηκαν μεταξύ τους χωρίς διαφωνίες και έδειξαν πολύ σεβασμό και υπομονή το κάθε ζευγάρι στο άλλο. Η Αγάπη, η Αναστασία και η Μαρία, φαίνεται ότι έχουν πια περισσότερη αυτοπεποίθηση στο να εκφράζουν την γνώμη τους στην ομάδα, συνεργάζονται με όλα τα παιδιά, ενώ ειδικά η Μαρία έχει χαλαρώσει πολύ και δεν φαίνεται να αγχώνεται καθόλου όταν πρέπει να λάβει τον λόγο μπροστά σε όλη την ομάδα.

Όσον αφορά τον στόχο της εξοικείωσης με την αναπηρία, σε όλη τη διάρκεια του Γ΄ κύκλου των παρεμβάσεων τα παιδιά φαίνεται ότι είναι πολύ άνετα να πάρουν τον ρόλο ενός ατόμου με αναπηρία, ενώ όταν το κάνουν αυτό δεν λένε να κάνουνε «καλά» τον ήρωα τους ή κάποιον άλλον ήρωα εκτός από τον δικό τους. Θεωρώ ότι κατανοούν πια την έννοια της αναπηρίας, ως κάτι διαφορετικό αλλά που δεν χρήζει κανονικοποίησης όπως στην αρχή των παρεμβάσεων.

Κεφάλαιο 4ο Ανάλυση ευρημάτων

Στο τέταρτο αυτό κεφάλαιο επιχειρείται η ανάλυση των ευρημάτων της έρευνας σύμφωνα με τα ερευνητικά ερωτήματα.

4.1 Η συμβολή του θεάτρου στην εκπαίδευση στην ανάπτυξη ενός ενταξιακού προσανατολισμού: βρίσκοντας όλοι την φωνή τους.

Η έννοια της ένταξης, της ισότιμης συμμετοχής των παιδιών σε μια τάξη δεν είναι εύκολα προσδιορίσιμη στην πράξη και φυσικά δεν είναι ούτε δεδομένη. Από την περιγραφική αξιολόγηση των μαθητών της παρούσας έρευνας φαίνεται ότι η τάξη της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας, αλλά και οποιαδήποτε τάξη, χαρακτηρίζεται από ανομοιογένεια όπως και είναι αναμενόμενο. Ο χώρος του σχολείου αποτελεί ένας άριστος καθρέπτης των σχέσεων που αναπτύσσονται στην κοινωνία και τα παιδιά βιώνουν τις σχέσεις αυτές μέσα και έξω από το σχολείο. Η ενταξιακή εκπαίδευση είναι ένα σύστημα εκπαίδευσης το οποίο αντιμετωπίζει όλους τους μαθητές ισότιμα χωρίς να λαμβάνονται υπόψη τυχόν διαφορές στο φύλο, στην κοινωνική κατάσταση, στην εθνικότητα ή στην ύπαρξη αναπηρίας (Armstrong, 2004).

Κατά την προοδευτική εξέλιξη της έρευνας-δράσης παρατηρήθηκε μια πορεία στην ανάπτυξη αυτού του ενταξιακού προσανατολισμού η οποία δεν ήταν σταθερά γραμμική πορεία, αλλά μια πορεία η οποία ήταν μεν ανοδική αλλά με αρκετά προσκόμματα. Άλλωστε η διαδικασία της ένταξης δεν είναι απλή και ξεκάθαρη υπόθεση, δεν έχει ένα προκαθορισμένο τέλος αλλά είναι μια ατέρμονη διαδικασία (Ainscow, 2005). Επίσης, δεν είναι εύκολο να προσδιοριστούν οι τεχνικές με τις οποίες μπορεί να επιτευχθεί καθώς και με ποια κριτήρια μπορούμε να αποφανθούμε ότι την πετύχαμε, καθώς πολλές φορές μια απλή μετονομασία πρακτικών θεωρείται και ως ένταξη (Armstrong et al, 2011).

Στην παρούσα έρευνα, ένας από τους στόχους που είχαν τεθεί ήταν η ανάπτυξη ενός ενταξιακού προσανατολισμού στην τάξη, με τρόπο που να επιτρέπει σε όλα τα παιδιά την ισότιμη συμμετοχή και έκφραση τους μέσω του μάθηματος του θεάτρου. Να μπορούν όλοι οι μαθητές να συνεργάζονται με όλους, να εκφράζουν τις ιδέες τους και αυτές να γίνονται αποδεκτές από το σύνολο των παιδιών σύμφωνα με την UNESCO.

Στον πρώτο κύκλο των παρεμβάσεων δόθηκε αρχικά ιδιαίτερη έμφαση στο να συμμετέχουν όλα τα παιδιά σε ευχάριστες δραστηριότητες-πρακτικές του θεάτρου, οι οποίες προωθούσαν την επαφή όλων των παιδιών μεταξύ τους ώστε να γνωριστούν καλύτερα και να επιτευχθεί η σύσφιξη της ομάδας η οποία αποτέλεσε στόχο μέχρι και το τέλος της έρευνας. Μέσω της χρήσης του δράματος τα παιδιά ένιωσαν μεγαλύτερη ελευθερία και λόγω της ευχαρίστησης που αντλούσαν από τις δραστηριότητες με αποτέλεσμα να νιώθουν το αίσθημα του «ανήκειν» σε αυτήν (Band et al, 2011). Είναι πολύ σημαντικό να σημειώσουμε σε αυτό το σημείο ότι όλα τα παιδιά είχαν αυτή τη δυνατότητα χωρίς να διαχωρίζονται από διαγνώσεις που μπορεί να είχαν ή από άλλα χαρακτηριστικά, όπως η δυναμική ή αντίθετα η πιο συνεσταλμένη προσωπικότητα τους, με τον τρόπο που επιθυμούσαν τα ίδια. Άλλα παιδιά μέσω της μη λεκτικής επικοινωνίας και άλλα μέσω της λεκτικής επικοινωνίας, καθιστώντας την ένταξη που θέλαμε να επιτευχθεί με την ευρεία έννοια της ένταξης η οποία συμπεριλαμβάνει όλους ακόμη και την εκπαιδευτικό (Ainscow, 2005).

Με την βοήθεια του δράματος στην εκπαίδευση το κάθε παιδί είχε την δυνατότητα να εκφραστεί με όποιον τρόπο επιθυμούσε και να ψάξει να βρει αυτό που εξέφραζε το ίδιο καλύτερα και με αυτόν τον τρόπο, το κάθε παιδί αισθανόταν ότι μπορεί να συμμετέχει χωρίς να το κρίνει κάποιος. Τα παιδιά μπορούσαν να εκφραστούν μέσα από τις πολλαπλές ταυτότητες τις οποίες κρατούν μέσα στο θέατρο και βοηθούν τα παιδιά στην απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων (Fleming, 2006).

Παρόλο όμως ότι τα παιδιά συμμετείχαν όλα καθολικά στις δραστηριότητες παιχνίδια που πραγματοποιήθηκαν στον Α΄ κύκλο των παρεμβάσεων, αυτό δεν σημαίνει ότι συμμετείχαν και ισότιμα. Πιο συγκεκριμένα, τα πιο συνεσταλμένα παιδιά αν και βρήκαν ένα ανοικτό χώρο, τον χώρο του θεάτρου να συμμετέχουν, εντούτοις παρέμειναν συνεσταλμένα, χωρίς ουσιαστικά να αλληλεπιδρούν πολύ με τα υπόλοιπα παιδιά. Αν και όλοι βρήκαν μια θέση στην ομάδα εντούτοις ο στόχος δεν είχε επιτευχθεί. Ο στόχος λοιπόν δεν ήταν απλά τα παιδιά να ενσωματωθούν στη σχολική τάξη και να αφομοιωθούν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του κάθε παιδιού από το σύνολο της τάξης (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011). Ο στόχος ήταν να ενδυναμωθούν όλα τα παιδιά και ειδικότερα εκείνα τα οποία είχε εντοπίσει η εκπαιδευτικός ότι κρατούν ένα πιο χαμηλό προφίλ.

Το ότι δεν είχε επιτευχθεί η ζητούμενη ένταξη έγινε ακόμη πιο εμφανές όταν προς το τέλος των παρεμβάσεων του Α΄ κύκλου, αναγκάστηκε η εκπαιδευτικός να διακόψει την δράση που ήταν προγραμματισμένη να γίνει, λόγω μη συνεργασίας των παιδιών μεταξύ τους. Ήταν η στιγμή που η συμμετοχή όλων είχε επιτευχθεί αλλά στην ουσία η ένταξη που επιθυμούμε ήταν ακόμα σε πολύ ανώριμο στάδιο, άλλωστε η ένταξη δεν είναι ένας στόχος ο οποίος επιτυγχάνεται σε μια στιγμή αλλά μια διαδικασία η οποία θέλει χρόνο και στρατηγική (Booth et al, 1997).

Όπως αναφέρει και οι Booth κ.α. (1997), η ένταξη δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί αν δεν αυξήσουμε την συμμετοχή των παιδιών στην κουλτούρα και το πρόγραμμα του σχολείου και αν ταυτόχρονα δεν εξαλείψουμε πρακτικές που προκαλούν αποκλεισμούς. Στην παρούσα φάση της έρευνας είχε επιτευχθεί η αύξηση της συμμετοχής των παιδιών χωρίς αυτό να σημαίνει ότι τα παιδιά είχαν επίγνωση ότι άνηκαν σε μια ομάδα και υπήρχαν κοινοί στόχοι που έπρεπε να επιτευχθούν (Jaques, 2000).

Το κρίσιμο συμβάν της άρνησης των παιδιών για συνεργασία, αποκάλυψε την κατεύθυνση στην οποία έπρεπε να προσανατολιστεί το μάθημα του θεάτρου στην τάξη και αυτή η κατεύθυνση ήταν η ουσιαστική προσπάθεια για συνεργασία. Για να επιτευχθεί η ένταξη έπρεπε να ενισχυθεί η κουλτούρα του μαθήματος και ταυτόχρονα να εξαλειφθούν πρακτικές που δεν βοηθούσαν στην ένταξη των παιδιών. Προς αυτόν τον προσανατολισμό κινήθηκε η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια της τάξης, η οποία μετά τον αναστοχασμό της θεώρησε ότι στον Β΄ κύκλο των παρεμβάσεων θα έπρεπε να συμπεριληφθούν περισσότερες δράσεις, οι οποίες να προωθούν την συνεργασία των παιδιών και κατ'επέκταση την ένταξη όλων στην ομάδα.

Η εκπαιδευτικός καθ' όλη τη διάρκεια του Β΄ και Γ΄ κύκλου των παρεμβάσεων επέλεξε δραστηριότητες και τεχνικές, οι οποίες βοηθούσαν όλα τα παιδιά στην κοινωνική τους αλληλεπίδραση ενθαρρύνοντας την κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών και κατ' επέκταση στην προώθηση της συνεργασίας μεταξύ τους (Zafeiriadou, 2009). Η εκπαιδευτικός φρόντισε να δημιουργήσει ζευγάρια ή μικρές ομάδες στις οποίες τα παιδιά να εναλλάσσονται έτσι ώστε να γνωριστούν όλοι με όλους καλύτερα και να συνεργαστούν σπάζοντας τα δεδομένα ζευγάρια. Η συγκεκριμένη στρατηγική φάνηκε να λειτουργεί πολύ καλά δεδομένου ότι δεν υπήρξε άλλη φορά άρνηση της συνεργασίας των παιδιών μεταξύ τους.

Προχωρώντας, η ένταξη όλων των παιδιών αλλά και των παιδιών στα οποία επικεντρώθηκε η παρούσα έρευνα και στον Β΄ και στον Γ΄ κύκλο φάνηκε ότι επιτεύχθηκε σταδιακά όλο και περισσότερο. Αρχικά στο Β΄ κύκλο τα ζευγάρια φάνηκαν να λειτουργούν καλά και πιο συγκεκριμένα τα παιδιά συζητούσαν και έλεγαν τις ιδέες τους για το πώς να επιτύχουν αυτό που απαιτούσε κάθε φορά η θεατρική δραστηριότητα. Με κατάληξη τον Γ΄ κύκλο της παρέμβασης, όπου τα παιδιά σε τοποθετημένα σε ζευγάρια έδειχναν να σέβονται το ένα το άλλο καθώς και τα υπόλοιπα ζευγάρια, συνεργάστηκαν πολύ καλά στις δραστηριότητες, αλλά και στους αυτοσχεδιασμούς, στους οποίους πειραματιζόνταν στο τέλος εμπνευσμένοι από το βιβλίο «Η Αργυρώ γελάει».

Τα παραπάνω θετικά βήματα προς την ένταξη πραγματοποιήθηκαν λόγω του ότι ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά του θεάτρου είναι ότι δημιουργεί κοινότητες μάθησης, υποστηρικτής των οποίων είναι και ο Dewey (στο Παπαδόπουλος, 2004). Κατά την άποψη του, τα παιδιά έχουν ανάγκη να εργάζονται μέσα από διαφορετικούς ρόλους, ν' ανταλλάσσουν απόψεις και να συνεργάζονται. Το θέατρο ως εκπαιδευτική διαδικασία είναι από τη φύση του συνεργατική και ομαδική δραστηριότητα που βοηθά τα παιδιά στη εξέλιξη των κοινωνικών τους δεξιοτήτων.

Πιο συγκεκριμένα, το παιδί το οποίο παρουσίαζε τραυλισμό όταν βρισκόταν σε άγχος (βλ. Μαρία), κατά την διάρκεια των Β΄ και Γ΄ κύκλων των παρεμβάσεων, δεν παρουσίασε καμία δυσκολία στην εκφορά του λόγου. Από τη παρατήρηση της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας αλλά και της κριτικής φίλης, από το τέλος κιόλας του Β΄ κύκλου των παρεμβάσεων φάνηκε το παιδί αυτό να συμμετέχει με πολύ μεγάλη ευχαρίστηση, να δείχνει ότι δεν φοβάται και να εκφράζεται χωρίς να τραυλίζει. Τα συγκεκριμένα ευρήματα είναι πολύ σημαντικά καθώς φάνηκε ότι λόγω της συμμετοχής της, στις πρακτικές του θεάτρου στην εκπαίδευση αλλά και στις δραστηριότητες, ενισχύθηκε η αυτοπεποίθηση της και αυτό φάνηκε και μέσω της άνεσης στην εκφορά του λόγου. Το παραπάνω εύρημα έχει παρατηρηθεί και σε άλλες έρευνες όπου ενισχύθηκε η λεκτική επικοινωνία των παιδιών μέσα από τους ρόλους τους οποίους υποδύονταν (Lloyd, 2014).

Επίσης τα δύο κορίτσια (βλ. Αγάπη και Αναστασία) τα οποία ήταν καινούργια στη σχολική μονάδα και τα οποία δεν γνώριζαν τόσο καλά τα υπόλοιπα παιδιά, από τη συλλογή δεδομένων φάνηκαν να αποκτούν την αυτοπεποίθηση να εκφράζουν την

άποψη τους, να συμμετέχουν και να συνεργάζονται με τα υπόλοιπα παιδιά.

Ειδικότερα, στο τέλος του Γ΄ κύκλου των παρεμβάσεων, τα δύο κορίτσια διαφώνησαν στην μεταξύ τους συνεργασία και υποστήριξαν την γνώμη τους σχετικά με αυτό που ήθελαν να φτιάξουν και βρήκαν την λύση μόνες τους αποδεχόμενες και τις δύο προτάσεις τελικά. Βρίσκοντας την θέση τους στην ομάδα, μέσα από την διαδικασία του θεάτρου και των αλληλεπιδράσεων που προέκυπταν κάθε φορά, κατάφεραν στο τέλος των παρεμβάσεων να αποκτήσουν περισσότερη αυτοπεποίθηση για τον εαυτό τους. Από την άλλη πλευρά ολόκληρη η ομάδα βίωσε από κοινού την εμπειρία του θεάτρου, η οποία δίνει κοινά νοήματα και βιώματα προωθώντας την σύσφιξη της ομάδας (Peter, 2003).

Από τα δεδομένα που προέκυψαν και από τους τρεις κύκλους των παρεμβάσεων, προκύπτει ότι η εφαρμογή του θεάτρου στην διδασκαλία είχε θετική επίδραση στην ανάπτυξη ενός ενταξιακού προσανατολισμού. Όλα τα παιδιά παρουσίασαν μεγάλη διαφοροποίηση στην συμπεριφορά τους, στον τρόπο συνεργασίας τους με τα άλλα παιδιά και στον τρόπο που κατανόησαν την θέση τους μέσα στην ομάδα, ενισχύοντας την αυτοπεποίθηση τους είτε είναι άτομα με αναπηρία είτε όχι (D'Amico et al, 2015).

Με την βοήθεια του θεάτρου στην εκπαίδευση, όλη η ομάδα κατάφερε να γίνει μια μεγάλη παρέα, στην οποία όλοι εκφράζουν τις απόψεις τους και τα συναισθήματα τους. Σε τέτοιας φύσεως δραστηριότητες είναι σχεδόν αδύνατο ένα παιδί να απομονωθεί από τους συμμαθητές του αφού όλοι αλληλεπιδρούν μεταξύ τους συνεχώς για επιτύχουν τους στόχους που έχουν (Hazar, 2019). Το θέατρο βοήθησε ουσιαστικά τα πιο συνεσταλμένα παιδιά, να βρουν την φωνή τους, αφού μέσω των ρόλων και του άλλοθι που προσφέρουν αυτοί κατάφεραν να αισθανθούν μεγαλύτερη ασφάλεια και να μην φοβούνται να εκφράζουν και να στηρίζουν την άποψη τους. Η έκφραση πίσω από τον ρόλο που υποδύονται, βοηθά τα παιδιά να πειραματιστούν με την γλώσσα, όποτε αυξάνονται οι γλωσσικές επιλογές τους και βοηθά στην βελτίωση της λεκτικής τους επικοινωνίας (Galante, 2018).

Κλείνοντας θα πρέπει να πούμε ότι στην παρούσα έρευνα, το θέατρο στην εκπαίδευση κατάφερε να προσφέρει ευκαιρίες ισότιμης συμμετοχής σε όλα τα παιδιά, χωρίς διαχωρισμούς, προσφέροντας τον χώρο που χρειάζονται και τον τρόπο ο οποίος ταίριαζε στο καθένα, αφού χρησιμοποιήθηκαν πληθώρα τεχνικών στις οποίες θα αναφερθούμε παρακάτω, οι οποίες ήταν διαφορετικές μεταξύ τους. Το θέατρο

κατάφερε να αποτελέσει ένα μέσο με το οποίο επετεύχθη σε πολύ μεγάλο βαθμό η ένταξη όλων των παιδιών, δίνοντας τους λόγο για να συμμετέχουν και να βρουν το κάθε ένα από αυτά την δική του φωνή (Κουρετζής, 1991).

4.2 Η συμβολή του θεάτρου στην εκπαίδευση στην νοηματοδότηση της αναπηρίας: Βαδίζοντας προς το κοινωνικό μοντέλο.

Αρχικά θα πρέπει να αναφέρουμε πως οι απόψεις των παιδιών ως προς την αναπηρία διερευνήθηκαν πριν την έναρξη της έρευνας-δράσης, έτσι ώστε η εκπαιδευτικός να μπορέσει να καταλάβει τις εμπειρίες των παιδιών σχετικά με την αναπηρία και να μπορέσει να σχεδιάσει τις αντίστοιχες δραστηριότητες.

Η διερεύνηση των απόψεων των παιδιών έγιναν με αφορμή το βιβλίο «Η Αργυρώ γελάει» όπως αναφέρθηκε και πιο πάνω και ο εστιασμός έγινε στις απόψεις και τις στάσεις των παιδιών για την αναπηρία και τα άτομα με αναπηρία, για τα συναισθήματα που έχουν τα παιδιά ως προς τα άτομα με αναπηρία και τα συναισθήματα που έχουν τα άτομα με αναπηρία για τους ίδιους.

Στην πρώτη αυτή δραστηριότητα υπήρξαν διαφορετικές απόψεις των παιδιών σχετικά με την αναπηρία και φάνηκε ότι τα περισσότερα παιδιά δεν είχαν έρθει σε επαφή με ανάπηρους. Τα περισσότερα παιδιά είχαν εστιάσει στο πρόβλημα και το συναίσθημα που επικρατούσε ήταν αυτό του οίκτου. Στην ερώτηση αν θα έκαναν παρέα με ένα άτομο σε αναπηρικό καροτσάκι κάποια παιδιά εκφράστηκαν θετικά, κάποια αρνητικά και κάποια δεν εξέφρασαν άποψη. Τα συναισθήματα που κυριάρχησαν σχετικά με την ηρωίδα του βιβλίου ήταν η λύπη λόγω της βλάβης που φέρει και όσον αφορά τα συναισθήματα των αναπήρων για τους ίδιους επίσης η λύπη. Μπορούμε να πούμε λοιπόν ότι στις απόψεις των παιδιών κυριαρχούσε το μοντέλο της προσωπικής τραγωδίας, όπου ο ανάπηρος αντιμετωπίζει δυσκολίες λόγω της βλάβης που φέρει και διακατέχεται από συναισθήματα λύπης για αυτό που του συνέβη (Ζώνιου- Σιδέρη, 2011).

Ένας από τους στόχους της έρευνας δράσης, η οποία πραγματοποιήθηκε στη συνέχεια, ήταν να μπορέσουν τα παιδιά να εξοικειωθούν με την αναπηρία και να

αποκτήσουν διαφορετικές οπτικές για αυτήν, οι οποίοι στόχοι διατηρήθηκαν μέχρι το τέλος των παρεμβάσεων.

Στο τέλος της παρέμβασης του Α΄ κύκλου, έπειτα από την πραγματοποίηση δύο δραστηριοτήτων που αφορούσαν την αναπηρία, τα δεδομένα που συλλέχθηκαν έδειξαν ότι τα παιδιά αντιμετώπιζαν την αναπηρία ως μια προσωρινή κατάσταση η οποία μπορεί να μεταβληθεί, και δεν μπορούσαν να κατανοήσουν την μονιμότητα της αναπηρίας. Το συγκεκριμένο εύρημα έχει παρατηρηθεί και σε άλλη έρευνα και σχετίζεται με την ηλικιακή ομάδα στην οποία βρίσκονται τα παιδιά, καθώς παιδιά προνηπιακής ηλικίας 4 με 5, όπως τα παιδιά της έρευνας, δείχνουν να θεωρούν την αναπηρία ως αποτέλεσμα ατυχήματος ή ασθένειας. Η αντίληψη περί μονιμότητας της αναπηρίας και ως μιας κατάστασης που μπορεί να συμβεί με την γέννηση του παιδιού παρατηρείται στην σχολική ηλικία, στην ηλικία των 9 περίπου ετών (Beckett & Buckner, 2012).

Επίσης τα παιδιά αντιλαμβάνονταν την αναπηρία ως ένα ελλείμμα που πρέπει να διορθωθεί, δείχνοντας έτσι ότι η γνώση και η αντίληψη που έχουν για την αναπηρία αντλεί δεδομένα από το ιατρικό μοντέλο, στο οποίο το άτομο με αναπηρία παρεκκλίνει του φυσιολογικού, σαν μια ασθένεια, σαν κάτι που είναι «λάθος» και πρέπει να θεραπευθεί (Beckett & Buckner, 2012). Η παραπάνω αντίληψη της αναπηρίας από τα παιδιά οφείλεται στην άποψη ότι το σώμα του ανάπηρου παρεκκλίνει από το «φυσιολογικό» και επομένως πρέπει να κανονικοποιηθεί ώστε να μοιάζει όσο το δυνατόν περισσότερο στο «φυσιολογικό». Η οπτική των παιδιών για την αναπηρία είναι αποτέλεσμα της ιατρικοποίησης της αναπηρίας, όπου η αναπηρία χαρακτηρίζεται με ιατρικούς όρους και ταξινομείται ως ασθένεια, η οποία χαρακτηρίζεται από την κλινική διάγνωση (Oliver, 2009).

Ένας ακόμη λόγος για αυτήν την οπτική των παιδιών, σχετικά με την αναπηρία, είναι ο τρόπος με τον οποίο απεικονίζονται τα άτομα με αναπηρία στα μέσα μαζικής ενημέρωσης, στις ταινίες και στα παιδικά βιβλία. Τα παιδιά λόγω του ότι συνήθως δεν έχουν προσωπική εμπειρία με άτομα με αναπηρία, αντλούν πληροφορίες από το περιβάλλον τους τις οποίες αναπαράγουν στην συνέχεια στην επαφή τους με άτομα με αναπηρία (Beckett & Buckner, 2012).

Όσον αφορά την παρούσα έρευνα –δράσης, ενδιαφέρον στοιχείο αποτελεί ότι μέσα από μια δραστηριότητα η οποία αφορούσε στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα

άτομα με οπτική αναπηρία, τα παιδιά συνειδητοποίησαν και υποστήριξαν την θέση ότι πολλές φορές τα άτομα με αναπηρία αντιμετωπίζουν δυσκολίες λόγω της αδιαφορίας των μη ανάπηρων, αντλώντας εμπειρίες από την ζωή τους ή από την συνομιλία τους με μεγαλύτερους.

Παρ' όλα αυτά οι δύο δραστηριότητες που εντάχθηκαν στον σχεδιασμό του Α' κύκλου των παρεμβάσεων, έδειξαν ότι η οπτική που είχαν τα παιδιά σχετικά με την αναπηρία, παρέμεινε προσκολλημένη στην οπτική του ιατρικού μοντέλου αφού το κύριο αίτημα τους στο εκπαιδευτικό δράμα που πραγματευόταν την οπτική αναπηρία ήταν να ιαθεί το κεντρικό πρόσωπο της ιστορίας που έφερε αναπηρία (βλ. ιστορία με τυφλοπόντικα)

Το παραπάνω δεδομένο αξιολογήθηκε από την εκπαιδευτικό ερευνήτρια, η οποία στον Β' κύκλο των παρεμβάσεων πραγματοποίησε δράσεις μέσω εκπαιδευτικού δράματος που αφορούσαν ήρωες με αναπηρία ή ήρωες οι οποίοι έμοιαζαν διαφορετικοί από τους υπόλοιπους, προκειμένου τα παιδιά να έρθουν σε μεγαλύτερη «επαφή» με την αναπηρία. Σε αυτό το σημείο να διευκρινιστεί ότι ο όρος «ήρωας» δεν αποτελεί χαρακτηρισμό ο οποίος προσδίδει στο άτομο με αναπηρία χαρίσματα και υπερφυσικές δυνατότητες, αλλά χρησιμοποιείται για να δηλώσει ότι στο εκπαιδευτικό δράμα που εξελισσόταν, ο κεντρικός ήρωας, ήταν το άτομο με αναπηρία και τον ρόλο κρατούσε η εκπαιδευτικός όπως ορίζει το εκπαιδευτικό δράμα.

Με το τέλος των παρεμβάσεων του Β' κύκλου όπως φάνηκε μέσω της αξιολόγησης από την εκπαιδευτικό, την κριτική φίλη και τα παιδιά, διαπιστώθηκε τα παιδιά να αποκτούν μια πιο θετική εικόνα για την αναπηρία από τη μέση του Β' κύκλου και έπειτα. Από τα δεδομένα που συλλέχθηκαν προέκυψε ότι λόγω των συχνών παρεμβάσεων με θέμα την αναπηρία αλλά και λόγω του ενταξιακού κλίματος που είχε αρχίσει να επιτυγχάνεται, τα παιδιά άρχισαν να εκφράζονται θετικά προς τους ήρωες με αναπηρία στο εκπαιδευτικό δράμα. Αντιθέτως, στην αρχή του Β' κύκλου στο πρώτο εκπαιδευτικό δράμα που πραγματοποιήθηκε (βλ.εξωγήινο) τα παιδιά δεν ήταν καθόλου θετικά στην αποδοχή του ήρωα με αναπηρία και ζητούσαν να επιστρέψει στον τόπο του.

Στο δεύτερο εκπαιδευτικό δράμα το οποίο πραγματοποιήθηκε (βλ. άγαλμα), όλα τα παιδιά ήταν πολύ θετικά στο να αποδεχτούν τον καινούργιο ήρωα και μάλιστα αυτό

συνέβη από την αρχή του δράματος. Παρόλα αυτά σε κάποια στιγμή του δράματος προσπάθησαν και πάλι να «κανονικοποιήσουν» τον ήρωα και έδειχναν ότι δυσκολεύονταν να κατανοήσουν γιατί να μην το κάνουν. Στο τέλος του Β΄ κύκλου των παρεμβάσεων, στο τελευταίο εκπαιδευτικό δράμα που πραγματοποιήθηκε (βλ. οι κόκκινοι και οι μπλε, από Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007), τα παιδιά ήταν πολύ θετικά στο να ξεπεράσουν τον φόβο για τους άγνωστους γείτονες και πάλι από την αρχή του δράματος.

Στο συγκεκριμένο κύκλο των παρεμβάσεων παρατηρούμε μια μικρή σταδιακή αλλαγή των παιδιών προς την αποδοχή των ηρώων με αναπηρία αλλά και μια επιμονή και πάλι στην επιθυμία για την «κανονικοποίηση τους». Η σταδιακή αλλαγή των παιδιών στην αποδοχή των ηρώων με αναπηρία μπορεί να αποδοθεί στις δράσεις με μέσο το θέατρο που πραγματοποιούνταν από την αρχή και των δύο πρώτων κύκλων, οι οποίες είχαν έναν ενταξιακό προσανατολισμό ο οποίος συμπεριλαμβάνει φυσικά και τα άτομα με αναπηρία και απευθύνονταν σε όλους τους μαθητές, παράγοντας στον οποίο θα αναφερθούμε εκτενέστερα παρακάτω καθώς το θέατρο δημιουργεί ένα αίσθημα ασφάλειας στους συμμετέχοντες (Zafeiriadou, 2009).

Σχετικά με την «κανονικοποίηση» των ηρώων μπορούμε να αναφέρουμε ότι οι προυπάρχουσες προσλαμβάνουσες που είχαν τα παιδιά σχετικά με την αναπηρία, περιορίζονταν στις πληροφορίες από τους γονείς τους ή από τα μέσα ενημέρωσης ή τα παιδικά βιβλία, τα παιδιά συνεχίζουν να αναπαράγουν τα μηνύματα που έπαιρναν. Η έρευνα των Beckett & Buckner (2012), ανέδειξε τέτοιες στάσεις των παιδιών χωρίς αναπηρία απέναντι στους ανάπηρους τους οποίους χαρακτήριζαν ως «περίεργους» και διαφορετικούς και εντόπιζαν προβλήματα σχετικά με αυτούς. Η απουσία των ατόμων με αναπηρία από την κοινωνία, σε μια κοινωνία που χαρακτηρίζεται από δεισμούς (καλό/κακό, υγεία/αρρώστια, εμείς/αυτοί), προκαλεί αμηχανία στα άτομα χωρίς αναπηρία αφού καταπατεί τους κανόνες περί αρτιμέλειας, εξαιτίας του ότι το σώμα με αναπηρία θεωρείται ότι είναι ένα σώμα χωρίς δεξιότητες (Μακρυνιώτη, 2001). Για αυτό και τα παιδιά που είναι μέλη αυτής της κοινωνίας, συμπεριφέρονται στους ήρωες της ιστορίας με τον τρόπο που η κοινωνία που ζουν συμπεριφέρεται στα άτομα με αναπηρία.

Με την συλλογή και την αξιολόγηση των παραπάνω δεδομένων, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια αποφάσισε να βάλει τα παιδιά να αναλάβουν τους ρόλους των ηρώων που

έφεραν αναπηρία και είχαν ασχοληθεί τα παιδιά στους προηγούμενους κύκλους, έτσι ώστε πια οι ήρωες με αναπηρία να είναι τα ίδια τα παιδιά. Όπως αναφέρθηκε και στο προηγούμενο κεφάλαιο τα παιδιά διάλεξαν όλα ήρωες με αναπηρία, χωρίς να έχουν τον παραμικρό δισταγμό και έδειχναν ότι δεν τους προβλημάτιζε το γεγονός, αντίθετα ήταν πολύ θετικοί στην ανάληψη αυτών των ρόλων. Εκείνο όμως που έχει ιδιαίτερη σημασία είναι ότι δεν προσπάθησαν να κανονικοποιήσουν τους ήρωες τους, αντίθετα πρόσθεταν στοιχεία σε αυτούς που επιθυμούσαν οι ίδιοι (π.χ. το χρώμα). Δεν εστίαζαν στην βλάβη του ήρωα που υποδύονταν, αντίθετα το εκλάμβαναν ως ένα δοσμένο χαρακτηριστικό και έφτιαχνε το καθένα τον ήρωα του με τα χαρακτηριστικά που επιθυμούσε. Επίσης στην ιστορία την οποία τα παιδιά έφτιαξαν, εμπνευσμένοι από το βιβλίο «Η Αργυώ γελάει», διάλεξαν με πολύ χαρά τους ρόλους τους, καθώς και τον ρόλο της Αργυρούς, τον οποίον υποδήθηκαν τέσσερα διαφορετικά παιδιά.

Σε αυτόν τον Γ΄ κύκλο λοιπόν παρατηρήθηκε μια διαφορετική προσέγγιση των παιδιών στο θέμα της αναπηρίας και μια αλλαγή στη στάση τους από τον προηγούμενο κύκλο των παρεμβάσεων. Η ανάληψη των ρόλων που φέρουν αναπηρία από τα παιδιά έσπασε τον δυισμό εμείς και άλλοι, τον οποίο φέρουν και τα παιδιά όταν αναφέρονται σε άτομα με αναπηρία (Beckett & Buckner, 2012). Το θέατρο στην εκπαίδευση και οι θεατρικές πρακτικές που προηγήθηκαν κατόρθωσαν να επιτύχουν την εξοικείωση με την έννοια της αναπηρίας, αλλά και την κατανόηση των αποκλεισμών που βιώνουν τα ανάπηρα άτομα, ένα θέμα το οποίο τα παιδιά δεν είχαν ιδιαίτερη επαφή πρωτύτερα. Επίσης, το θέατρο βοήθησε τα παιδιά στο να κατανοήσουν αρχικά τον εαυτό τους, τον τρόπο με τον οποίο συμπεριφέρονταν στους ήρωες του εκπαιδευτικού δράματος και στην συνέχεια να κατανοήσουν τον ήρωα με την αναπηρία (Σέξτου, 2005).

Τα παιδιά μέσα από τις δραστηριότητες και των τριών κύκλων, κατάφεραν σταδιακά να δούν την αναπηρία μακριά από το ατομικό μοντέλο, το οποίο θέλει τους ήρωες του δράματος και κατ'επέκταση τα άτομα με αναπηρία, αντικείμενα οίκτου. Αντίθετα κατάφεραν να δούν τα άτομα με αναπηρία χωρίς διαφοροποιήσεις από τα ίδια τα παιδιά, να διαπιστώσουν ότι έχουν πολλά κοινά μαζί τους αλλά και πολλές διαφορές, οι οποίες όμως δεν αφορούν το εξωτερικό χαρακτηριστικό της αναπηρίας αλλά εντάσσεται στο πλαίσιο των διαφορών που έχουμε όλοι μεταξύ μας. Πόσο διαφορετικοί μπορούμε να είμαστε μεταξύ μας αλλά και πόσο ίσοι (Shakespeare & Watson, 2002).

Σε αυτό το σημείο πρέπει να επισημάνουμε ό,τι η παραπάνω εξοικείωση με την αναπηρία, επετεύχθη μέσα από όλες τις δραστηριότητες οι οποίες πραγματοποιούνταν στις παρεμβάσεις και αφορούσαν είτε την επαφή των παιδιών με την έννοια της αναπηρίας είτε δράσεις που αφορούσαν την επίτευξη της ένταξης όλων των παιδιών στην ομάδα. Άλλωστε και οι δύο αυτοί στόχοι δεν μπορούν να επιτευχθούν αποκομμένοι ο ένας από τον άλλο αφού η μία έννοια περικλείει την άλλη και δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί ξέχωρα από αυτήν. Ο ενταξιακός προσανατολισμός του θεάτρου συνετέλεσε ώστε τα παιδιά να εξετάσουν την αναπηρία από μια άλλη οπτική, αυτή την οποία είχαν τουλάχιστον τα περισσότερα παιδιά.

Κλείνοντας θα πρέπει να σημειώσουμε ότι μέσα από το θέατρο τα παιδιά κατάφεραν να κάνουν ένα ολόκληρο ταξίδι από την αρχική τους άποψη ως προς τα άτομα με αναπηρία με ενδιάμεσους σταθμούς. Η αφετηρία βρήκε τα παιδιά προσανατολισμένα στην αντίληψη ό,τι τα άναπηρα άτομα είναι προσκολλημένα στην προσωπική τους τραγωδία αλλά και ό,τι τα μη ανάπηρα άτομα νιώθουν οίκτο ως προς εκείνα, προσκολλημένα στο μοντέλο της προσωπικής τραγωδίας χωρίς τα παιδιά να το συνειδητοποιούν. Στη συνέχεια, τα παιδιά άφησαν τον οίκτο και την λύπηση ως προς τα άτομα με αναπηρία, για να βρεθούν κοντά στην επιθυμία για ίση και κανονικοποίηση των ατόμων με αναπηρία, προσκείμενα στο ιατρικό μοντέλο της αναπηρίας περί απόκλισης από το φυσιολογικό. Τέλος, με τη βοήθεια του θεάτρου κατάφεραν να προσεγγίσουν μια αντίληψη για τα άτομα με αναπηρία, η οποία ήταν αποκομμένη από τον οίκτο και την κανονικοποίηση, προχωρώντας σε μια αντίληψη για την αναπηρία η οποία ταιριάζει στο κοινωνικό μοντέλο, όπου η βλάβη δεν είναι ξέχωρη από το άτομο με αναπηρία, αλλά δεν είναι και η αιτία των δυσκολιών του. Τα παιδιά δεν στάθηκαν στην αναπηρία, την δέχτηκαν, υποδύθηκαν τους αντίστοιχους ήρωες με αναπηρία, τους οποίους είχαν διαλέξει και οι ιστορίες που συνέθεσαν ήταν ιστορίες καθημερινές, με χαρακτηριστικά που αφορούσαν τα παιδιά (ο πολύχρωμος, τυφλοπόντικας, ο μπλε εξωγήινος κ.τ.λ.), χωρίς εκείνα να εστιάζουν στην αναπηρία και χωρίς να θέλουν να αλλάξουν τον ήρωα τους ως προς αυτό το χαρακτηριστικό.

4.3 Πρακτικές του θέατρου που συμβάλλουν στην νοηματοδότηση της αναπηρίας.

Στις προηγούμενες ενότητες αναφερθήκαμε στην συμβολή του θεάτρου τόσο στον ενταξιακό προσανατολισμό όσο και στην νοηματοδότηση της αναπηρίας και αναλύσαμε πως το θέατρο συνέβαλε στην επίτευξη αυτών των στόχων. Στο σημείο αυτό είναι εύλογο να αναρωτηθούμε ποιες πρακτικές συνέβαλαν ώστε να επιτευχθεί και ο ενταξιακός προσανατολισμός και η νοηματοδότηση της αναπηρίας.

Έχουμε αναφέρει και παραπάνω ότι το Θέατρο ως πρακτική τέχνη σε συνδυασμό με την Παιδαγωγική ως Διεπιστημονικό πεδίο συνδυάζονται και λειτουργούν άριστα στην εκπαίδευση με τέτοιον τρόπο ώστε χωρίς να χάνουν την αυτοτέλεια τους. Το δε αποτέλεσμα που προκύπτει αποτελεί ένα δυναμικό άθροισμα που ξεπερνά και τις δύο παραμέτρους (Λενακάκης, 2008).

Το θέατρο όταν χρησιμοποιείται στην εκπαίδευση επιτελεί έναν παιδευτικό ρόλο και αποτελεί ένα μέσο είτε για την επίτευξη γνωστικών στόχων, είτε για την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των παιδιών, είτε για την ένταξη καταπιεσμένων ή/και κοινωνικών ομάδων (Σέξτου, 2005) καθώς και σε πολλές άλλες περιπτώσεις, στις οποίες το θέατρο μπορεί να συμβάλει σημαντικά. Το θέατρο αποτελεί μια τέχνη στην οποία οι συμμετέχοντες/ουσες μαθαίνουν με το μυαλό, με το συναίσθημα και το σώμα οπότε το προϊόν της μάθησης είναι προϊόν βίωσης.

Η φιλοσοφία του θεάτρου είναι ότι τοποθετεί τον μαθητή στο κέντρο των δραστηριοτήτων. Από τα παιχνίδια γνωριμίας, τους αυτοσχεδιασμούς, το θεατρικό παιχνίδι, το παιχνίδι ρόλων, έως το εκπαιδευτικό δράμα ο μαθητής είναι πάντοτε το δρών πρόσωπο. Στο θέατρο η γνώση που παράγεται και οι δεξιότητες οι οποίες αναπτύσσονται είναι αποτέλεσμα διαδικασιών οι οποίες είναι μαθητοκεντρικές και βιωματικές (Zafeiriadou, 2009) και διαφέρουν από τις δασκαλοκεντρικές μεθόδους οι οποίες χρησιμοποιούνται συνήθως στην εκπαίδευση και στις οποίες συνήθως ο εκπαιδευτικός δεν λαμβάνει υπόψη του τα ενδιαφέροντα του μαθητή, το ρυθμό μάθησης.

Από τις πρακτικές τις οποίες χρησιμοποιήσαμε ήταν το παιχνίδι ρόλων, όπου τα παιδιά επέλεξαν τον ρόλο που ήθελε το καθένα, του προσέδωσαν τα χαρακτηριστικά

που ήθελαν και εκφράστηκαν μέσω αυτού. Είναι φανερό λοιπόν ότι μέσω του ρόλου ο μαθητής εισάγεται σε έναν κόσμο μεταξύ φαντασίας και πραγματικότητας. Η φαντασία στην οποία στηρίζεται η ανάπτυξη του ρόλου συνδιαλέγεται με τα βιώματα της πραγματικότητας και τις επιθυμίες του παιδιού. Ενώ το παιδί υποδύεται κάποιον ρόλο, προβάλλει σε αυτόν τον ρόλο χαρακτηριστικά τα οποία το ίδιο έχει ή θα ήθελε να έχει. Κατ' αυτόν τον τρόπο το παιδί βρίσκεται σε συνεχή διάλογο με τον εαυτό του και το περιβάλλον και τελικά επιτυγχάνεται η ενδυνάμωση του (Σεξζτου, 2005). Επιπλέον, με τους ρόλους που αναλαμβάνουν οι μαθητές μπορούν να συναισθανθούν τον « Άλλο» και με αυτόν τον τρόπο να ευαस्थτοποιηθούν απέναντι σε κοινωνικά ζητήματα και αναπτύξουν την ενσυναίσθησή τους (Χολέβα, 2017).

Άλλες πρακτικές που χρησιμοποιήθηκαν ήταν τα παιχνίδια σωματικής έκφρασης και το θεατρικό παιχνίδι, όπου το κάθε παιδί επέλεξε το τι θα είναι, προετοιμάστηκε σωματικά και νοητικά ώστε να περάσει σε μια δημιουργική φάση, στην οποία μάθαινε μέσα από τον ρόλο που διαλέγε το ίδιο. Επιπλέον μπορούσε να διερευνήσει και τις συμπεριφορές των άλλων και στη συνέχεια να αναπαράγει τα θέματα που το απασχολούν (Κουρετζής, 1991). Στο θεατρικό παιχνίδι αλλά και σε άλλες δράσεις του θεάτρου, το άτομο εργάζεται μόνο του και κάποιες άλλες φορές χρειάζεται να εργαστεί στο πλαίσιο της ομάδας αναπτύσσοντας τις κοινωνικές του δεξιότητες, μαθαίνοντας τα όρια του αλλά και τα όρια της ομάδας και γίνεται πιο ικανό στο να διαχειριστεί τα συναισθήματα του (Erbay & Dogru, 2010).

Τέλος σε όλους τους κύκλους των παρεμβάσεων χρησιμοποιήθηκε το εκπαιδευτικό δράμα, το οποίο χρησιμοποιεί όλες τις παραπάνω τεχνικές και τα παιδιά φυσικά ανέλαβαν ρόλους μέσα από τους οποίους εκφράστηκαν, αλλά επιπλέον διερεύνησαν και διαπραγματεύτηκαν πολύ σημαντικά ζητήματα όπως θέματα που αφορούν την αναπηρία και την ένταξη. Μέσω του εκπαιδευτικού δράματος τα παιδιά είχαν την δυνατότητα όχι μόνο να υποδυθούν τον ρόλο που επιθυμούν αλλά να βιώσουν και υποθετικές καταστάσεις καθώς και να διερευνήσουν τα συναισθήματα των άλλων ηρώων, να αναζητήσουν λύσεις στο πρόβλημα το οποίο κάθε φορά εξεταζοταν (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007).

Συνοψίζοντας τα παραπάνω, θα πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στο ό,τι την αλλαγή στις αντιλήψεις των παιδιών και σιγά-σιγά και στην συμπεριφορά τους ως προς την αναπηρία, δεν το πέτυχαν μόνο οι παραπάνω πρακτικές, είτε ξεχωριστά είτε

και όλες μαζί. Οι πρακτικές από μόνες τους θα είχαν πετύχει λίγες ή και καθόλου αλλαγές, αν δεν περιλαμβάνονταν κάτω από την «λογική» του θεάτρου και μιας διαφορετικής αντίληψης για την εκπαίδευση συνολικά. Το μέσο, το εργαλείο, η τέχνη (Κατσαρίδου, 2011), στην παραπάνω πορεία ήταν το θέατρο, ο τρόπος του θεάτρου, το κλίμα που δημιουργεί το θέατρο. Όταν μιλάμε για θέατρο στην εκπαίδευση, θέατρο για γνωστικούς στόχους, θέατρο για αισθητικούς λόγους, θα πρέπει να έχουμε στο μυαλό μας να δημιουργήσουμε έναν χώρο για όλους. Ένα χώρο όχι χωροταξικά, ένα χώρο στα συναισθήματα και στον εσωτερικό μας κόσμο, τον οποίο θα «στήσουμε» και στην τάξη. Σε αυτόν τον χώρο όλοι είναι απαραίτητοι και όλοι θα πρέπει να το αισθάνονται αυτό, σε αυτόν τον χώρο οι ξεχωριστές μονάδες φτιάχνουν ένα ξεχωριστό σύνολο και μπορούν να έχουν τον χρόνο να εκφραστούν. Αν αυτή η φιλοσοφία κυριαρχεί μέσα στην τάξη, τότε με την βοήθεια των πρακτικών μπορεί να συμβεί και η αλλαγή.

Κύριος πρωταγωνιστής σε αυτή την πορεία είναι ο εκπαιδευτικός ο οποίος θα πρέπει να είναι ο ίδιος δεσμευμένος και πολύ αποφασισμένος γεμάτος πίστη για το εγχείρημα του να χρησιμοποιήσει τις πρακτικές του θεάτρου. Κατ'αυτόν τον τρόπο θα μπορεί να είναι αφοσιωμένος σε αυτό που επιχειρεί και θα μπορεί να είναι ευέλικτος στις καταστάσεις που προκύπτουν (Λενακάκης, 2013). Αν εκείνος είναι ενθουσιώδης απέναντι σε αυτό που κάνει, υιοθετώντας ένα κλίμα ελευθερίας, εισάγοντας έννοιες σεβασμού, αυτοπειθαρχίας και αποδοχής των διαφορετικών απόψεων, τότε και η ομάδα θα λειτουργεί έτσι ώστε όλοι να μπορούν να εκφράζονται ελεύθερα (Beauchamp, 1998).

Κλείνοντας, θα πρέπει να αναφέρουμε ότι όλες οι πρακτικές του θεάτρου οι οποίες χρησιμοποιούνται δεν μπορούν να επιφέρουν κανένα αποτέλεσμα, αν χρησιμοποιούνται αποκλειστικά ως πρακτικές οι οποίες υπάρχουν σε ένα αρχείο από το οποίο επιλέγονται αποκλειστικά για να εμπλουτιστεί το μάθημα του εκπαιδευτικού. Αν επιλέγονται ως εργαλεία αποκομμένα από την αισθητική και παιδαγωγική οπτική που έχουν, δεν μπορούν να προσφέρουν τα μέγιστα Θεατροπαιδαγωγικά οφέλη τα οποία αναφέραμε παραπάνω, αποτελούν απλά δραστηριότητες οι οποίες δεν κινούν το ενδιαφέρον του μαθητή και αποτελούν δραστηριότητες οι οποίες προσανατολίζονται απλώς στην εκτόνωση της έντασης των μαθητών (Λενακάκης, 2013). Το θέατρο είναι το μέσον για να πετύχουμε την ένταξη, είναι πολύ σημαντικό να θυμόμαστε ότι το σημαντικό είναι ο τρόπος με τον οποίο το

χρησιμοποιούμε και για ποιον σκοπό. Το θέατρο είναι το μέσον για να χτίσουμε, χρειάζεται όμως να ενθαρρύνουμε τα παιδιά να εκφράζονται και όχι να καταπνίγουν την φωνή τους (Neelands, 2004).

4.4 Ξαναβλέποντας την αναπηρία μέσα από την ένταξη με τη διερεύνηση των πρακτικών του θεάτρου μέσω της έρευνας δράσης.

Όπως αναφέρθηκε και πιο πάνω, η συγκεκριμένη έρευνα παραγματοποιήθηκε με έρευνα δράσης και ο σκοπός ήταν να διερευνηθεί με ποιο τρόπο το θέατρο μπορεί να συμβάλλει στην ανάπτυξη ενός ενταξιακού προσανατολισμού και την νοηματοδότηση της αναπηρίας. Η πραγματοποίηση της έρευνας δράσης στηρίζεται σε μια σπειροειδή αναστοχαστική διαδικασία, η οποία περιλαμβάνει τον σχεδιασμό, την δράση, την παρατήρηση και τον αναστοχασμό (Κατσαρού, 2016). Πολύ σημαντικό κομμάτι στην έρευνα δράση είναι ο αναστοχασμός του εκπαιδευτικού επάνω στις πρακτικές που χρησιμοποιεί και στην αξιολόγηση τους βάσει των δεδομένων που συλλέγει ώστε στη συνέχεια να προχωρήσει σε επανασχεδιασμό.

Στην παρούσα έρευνα η εφαρμογή των πρακτικών του θεάτρου και η πραγματοποίηση της έρευνας δράσης αποτέλεσε για την εκπαιδευτικό έναν συνδυασμό ελευθερίας, δημιουργικότητας και συνέπειας στην προσπάθεια της να νοηματοδοτήσει την αναπηρία μέσα από την ένταξη. Πιο συγκεκριμένα, αρχικά η εφαρμογή των πρακτικών του θεάτρου στην παρούσα έρευνα, αποτέλεσε ένα «φυσικό» στοιχείο για την εκπαιδευτικό λόγω της πρότερης ενασχόλησης της με το θέατρο. Στη συνέχεια όμως η εφαρμογή των πρακτικών του θεάτρου προκειμένου να νοηματοδοτηθεί η έννοια της αναπηρίας, αποτέλεσε για την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια μια πρόκληση. Η πρόκληση αφορούσε το πώς θα προσεγγίσει την έννοια της αναπηρίας, ώστε να την κατανοήσουν οι μαθητές της, αλλά και να διερευνήσει τι σημαίνει για την ίδια.

Η σπειροειδής αλληλουχία των φάσεων της έρευνας δράσης βοήθησε την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια να είναι διπλά συγκεντρωμένη και να παρατηρεί ταυτόχρονα την ίδια αλλά και τους μαθητές της. Το να διερευνεί η εκπαιδευτικός – ερευνήτρια τις πρακτικές του θεάτρου τις οποίες χρησιμοποιεί, να παρατηρεί τον

τρόπο με τον οποίο επιδρούν στους μαθητές της και ταυτόχρονα να στοχάζεται στα δεδομένα που συλλέγει είναι μια απαιτητική διαδικασία. Είναι όμως και μια διαδικασία ταυτόχρονα τόσο ενδιαφέρουσα όσο και επικοδομητική.

Ο διαρκής στοχασμός και ο αναστοχασμός επάνω στις πρακτικές που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός τον τοποθετεί στο κέντρο της έρευνας δράσης παράλληλα με τους μαθητές του και τον κάνει να συνειδητοποιεί ότι αποτελεί και πρέπει να αποτελεί μέρος της ομάδας την οποία ερευνά. Μέσα από την έρευνα δράση ο εκπαιδευτικός ερευνητής κατανοεί ότι ταυτόχρονα ερευνά και ερευνάται, διδάσκει και διδάσκεται ενώ βρίσκεται πολύ συχνά μπροστά σε διλλήματα τα οποία χρειάζεται να επιλυθούν (Altrichter et al, 2001).

Κατά τη διάρκεια της έρευνας δράσης, η εκπαιδευτικός κλήθηκε να σχεδιάσει μικρές δράσεις οι οποίες θα οδηγούσαν στον τελικό στόχο της νοηματοδότησης της αναπηρίας μέσα από την ένταξη. Κατά το ξεκίνημα είχε υπόψην της κάποιες πρακτικές του θεάτρου τις οποίες θα ήθελε να τις χρησιμοποιήσει θεωρώντας ότι θα οδηγούσαν στον επιθυμητό στόχο. Αρχικά θα πρέπει να σημειώσουμε ότι η εκπαιδευτικός υιοθετεί το κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας, όποτε η οργάνωση και η υλοποίηση των δραστηριοτήτων προσανατολιζόταν έτσι ώστε τα παιδιά να δουν μέσω αυτήν την οπτική την αναπηρία. Όλες οι δραστηριότητες ήταν έτσι δομημένες ώστε να συμμετέχουν όλα τα παιδιά και να μην υπάρχουν αποκλεισμοί και ταυτόχρονα το εκπαιδευτικό δράμα που πραγματοποιούνταν κάθε φορά να έχει ως κεντρικό θέμα την αναπηρία.

Ξεκινώντας κιόλας από τον Α΄ κύκλο παρεμβάσεων η εκπαιδευτικός εφάρμοσε τις πρακτικές του θεάτρου όμως παρατηρήθηκε ότι δεν συμμετείχαν όλοι ισότιμα. Κατά την διάρκεια των δράσεων αλλά και έπειτα από αυτές η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια στοχάζοταν και αναστοχάζοταν για το αν είχε επιτευχθεί ο στόχος της ένταξης και της νοηματοδότησης της αναπηρίας. Συνειδητοποίησε λοιπόν ότι θα έπρεπε να διαφοροποιήσει τις πρακτικές του θεάτρου που χρησιμοποιούσε και να εντάξει και άλλες στο σχεδιασμό της προκειμένου να επιτύχει τον στόχο της. Εκτός από τον Α΄ κύκλο των παρεμβάσεων οι παραπάνω στοχαστικές και αναστοχαστικές ενέργειες, διατηρήθηκαν μέχρι το τέλος όλων των δράσεων.

Η παρατήρηση όμως και ο αναστοχασμός γινόταν με συστηματικότητα, με καταγραφές τόσο από την εκπαιδευτικό όσο και από την κριτική φίλη και βοήθησε

την εκπαιδευτικό ώστε να παρατηρεί και να καταγράφει με την μεγαλύτερη δυνατή λεπτομέρεια. Ο αναστοχασμός της εκπαιδευτικού αφορούσε τον εαυτό της, το πώς επιδρούν οι επιλογές της στους μαθητές της και την αναγνώριση ευρύτερων ζητημάτων που περιβάλλουν το έργο της (Κατσαρού, 2016).

Η εκπαιδευτικός γνώριζε ότι οι πρακτικές του θεάτρου μπορούσαν να συμβάλλουν στην επίτευξη της ένταξης στην τάξη. Μέσα όμως από τη συστηματική καταγραφή και εξέταση των δεδομένων και τον συνεχή στοχασμό και αναστοχασμό διαπίστωσε ότι σε κάθε στάδιο της έρευνας δράσης έπρεπε πρώτα να μελετάει τα δεδομένα και έπειτα να διαλέγει τις πρακτικές του θεάτρου που θα χρησιμοποιήσει σε κάθε δράση. Η συστηματικότητα της έρευνας δράσης βοήθησε την εκπαιδευτικό να οργανώνει τις δράσεις της με τέτοιο τρόπο έτσι ώστε αρχικά να διαπιστώνεται από την ίδια τι έχει επιτευχθεί, τι λείπει και τι χρειάζεται στην επόμενη δράση να ενισχυθεί. Βάζοντας στόχους τους οποίους έπρεπε να πετύχει τόσο βραχυπρόθεσμα όσο και μακροπρόθεσμα.

Επίσης μέσα από την έρευνα-δράσης κατανόησε ότι για να επιτευχθεί μια διαφορετική νοηματοδότηση για την αναπηρία, η οποία να προσεγγίζει στο κοινωνικό μοντέλο, θα έπρεπε να επιτευχθεί πρώτα ένα ενταξιακό κλίμα μέσα στην τάξη, ώστε τα παιδιά να «ωριμάσουν» συναισθηματικά για να μπορέσουν να αποκολληθούν από το ιατρικό μοντέλο και το μοντέλο της προσωπικής τραγωδίας στα οποία ήταν προσκολλημένα τα περισσότερα. Αυτή την αλλαγή την οποία ήθελε να πετύχει την παρατηρούσε μέσα από τα κρίσιμα συμβάντα και την συστηματική ενασχόληση με τα δεδομένα και τον συνεχή αναστοχασμό τον οποίο διενεργούσε. Μέσω των φάσεων της έρευνας δράσης, της καταγραφής του ημερολογίου, των παρατηρήσεων και την απομαγνητοφώνηση και κωδικοποίηση των δεδομένων που απαιτούνταν, η εκπαιδευτικός είχε την δυνατότητα να κάνει τις αλλαγές που απαιτούνταν για να επιτευχθούν οι στόχοι που έβαζε κάθε φορά.

Κατά την διάρκεια των παρεμβάσεων επίσης συνειδητοποίησε στην πράξη ότι η ένταξη αφορά όλα τα παιδιά σε ένα σχολικό πλαίσιο και όλους τους ανθρώπους σε μια κοινωνία αν και θεωρητικά το είχε κατά νού. Οι μικροί επιμέρους στόχοι που έθεσε σχετικά με την ένταξη των πιο συνεσταλμένων παιδιών και η λεπτομερειακή καταγραφή των δεδομένων που προέκυπταν κάθε φορά, την βοήθησαν να συνειδητοποιήσει ότι η ένταξη δεν έχει κάποιο τέλος αλλά είναι μια συνεχής

διαδικασία (Ainscow, 2005). Συγκεκριμένα η εκπαιδευτικός ξεκίνησε έχοντας κατά νου κυρίως την ένταξη των τριών κοριτσιών που αναφέρονται παραπάνω, αλλά στην πορεία διαπίστωσε ότι όλα τα παιδιά είχαν ανάγκη την ένταξη. Το κρίσιμο συμβάν σχετικά με την άρνηση για συνεργασία ανέδειξε ότι δεν είχε επιτευχθεί η σύσφιξη της ομάδας. Επίσης κατανόησε ότι η ένταξη και η νοηματοδότηση της αναπηρίας κατακτήθηκαν περνώντας μέσα από στάδια τα οποία δεν τα είχε σχεδιάσει η ίδια και δεν ανταποκρίνονταν στις προσδοκίες της, οι οποίες ήταν η ένταξη όλων των παιδιών ισότιμα, έτσι ώστε όλα να εκφράζονται με την ίδια δύναμη. Η διερεύνηση των πρακτικών του θεάτρου μέσα από την έρευνα δράσης την βοήθησε να κατανοήσει ότι έχει πολύ μεγάλη σημασία και το παραμικρό βήμα που θα κάνει η ομάδα προς το ένα παιδί και το ένα παιδί προς την ομάδα. Κατάλαβε πως η ένταξη είναι μια διαρκής πορεία και όχι ένας στόχος ο οποίος κατακτάται με ευφάνταστους τρόπους αλλά με μικρές ρωγμές στην καθημερινότητα, στον τρόπο με τον οποίο η ίδια αναφέρεται στην αναπηρία, με τον τρόπο με τον οποίο συμπεριφέρεται η ίδια προς τα παιδιά, μέσω των ενεργειών που κάνουν τα παιδιά, μέσα από όλο το κλίμα το οποίο διαμορφώνεται στην τάξη.

Κλείνοντας, η εκπαιδευτικός μέσα από την διαδικασία της έρευνας δράσης νοηματοδότησε και η ίδια την έννοια της αναπηρίας μέσα από την ένταξη. Κατανόησε ότι οι αποκλεισμοί οι οποίοι μπορούν να υπάρξουν στην εκπαίδευση είναι πολλοί, διαφορετικοί και μπορούν να συμβούν μέσω οποιονδήποτε πρακτικών, όσο ενταξιακοί και αν θεωρούνται, όπως το θέατρο. Θα πρέπει να είμαστε πολύ προσεκτικοί και να εξετάζουμε στενά τις όποιες πρακτικές καθώς και το αν όλα τα παιδιά ανταποκρίνονται και να είμαστε σε εγρήγορση για διαφοροποιήσεις.

Κεφάλαιο 5

5.1 Συμπεράσματα

Στην παρούσα εργασία διερευνήθηκε το σε ποιο βαθμό και με ποιο τρόπο το θέατρο στην εκπαίδευση μπορεί να συμβάλλει στην νοηματοδότηση της αναπηρίας και στην ανάπτυξη ενός ενταξιακού προσανατολισμού στην σύγχρονη εκπαιδευτική κουλτούρα. Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε ήταν αυτή της έρευνας δράσης, η οποία πραγματοποιήθηκε ακολουθώντας την κυκλική αλληλουχία των φάσεων σχεδιάζω-δρω-παρατηρώ και αναστοχάζομαι. Στο πλαίσιο αυτό η εκπαιδευτικός ερευνήτρια πραγματοποίησε 17 παρεμβάσεις και στους τρεις κύκλους συνολικά και μια αρχική παρέμβαση, η οποία πραγματοποιήθηκε με σκοπό την εκτίμηση των απόψεων των παιδιών σχετικά με την αναπηρία έτσι ώστε να επακολουθήσει ο πρώτος σχεδιασμός των παρεμβάσεων.

Όλες οι παρεμβάσεις που πραγματοποιήθηκαν είχαν ως κοινό χαρακτηριστικό την χρήση θεατρικών μεθόδων και πρακτικών διότι στις θεατρικές πρακτικές όπως οι αυτοσχεδιασμοί, το θεατρικό παιχνίδι και το δράμα στην εκπαίδευση, τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να ασχοληθούν ενεργά και να βιώσουν την κατάσταση στην οποία απασχολούνται, περισσότερο από το αν ήταν απλοί θεατές (Zafeiriadou, 2009). Μέσω της ενασχόλησης τους με το θέατρο τα παιδιά συμμετέχουν με όλες τις αισθήσεις τους και ως παραστατική τέχνη στοχεύει στα συναισθήματα τους και στις σκέψεις τους προσφέροντας επιπλέον ερεθίσματα (Σέξτου, 2005). Επιπλέον με το θέατρο στην εκπαίδευση τα παιδιά συνεργάζονται, αλληλεπιδρούν και εκφράζονται τόσο λεκτικά όσο και με το σώμα τους, ενώ μέσα από την παιγνιώδη διάθεση την οποία χαρακτηρίζεται τα παιδιά μπορούν να εξερευνήσουν, να βιώσουν και τελικά να μάθουν (Γραμματάς, 2007).

Στον πρώτο άξονα της έρευνας εξετάστηκε αν το θέατρο μπορεί να συμβάλλει στην ανάπτυξη ενός ενταξιακού προσανατολισμού στην εκπαίδευση. Από τα δεδομένα που συλλέχθηκαν προέκυψε ότι υπήρξε σημαντική διαφορά στην συνεργασία και την σύσφιξη της ομάδας και κατ' επέκταση στην ένταξη όλων των παιδιών από τον πρώτο κύκλο των παρεμβάσεων μέχρι τον τελευταίο. Επιπλέον, τρία από τα παιδιά τα οποία στο ξεκίνημα των παρεμβάσεων φαίνονταν πιο συνεσταλμένα, στο τέλος βρήκαν τον χώρο να μπορούν να εκφράζονται και να συνεργάζονται με όλα τα παιδιά της ομάδας. Επίσης, το κορίτσι που είχε διαγνωσθεί με τραυλισμό και δυσκολία στην

εκφορά του λόγου είχε πολύ σημαντική βελτίωση αφού κατά την διάρκεια των δράσεων δεν παρατηρήθηκε να τραυλίζει. Με το τέλος των παρεμβάσεων, τα παιδιά συνεργάζονταν με πολύ καλύτερο τρόπο, έδειχναν να σέβονται το ένα το άλλο, ενώ ακόμη και τα πιο συνεσταλμένα παιδιά φαίνονταν να είναι καλύτερα ενταγμένα στην ομάδα.

Η εμπλοκή των παιδιών με το θέατρο τα βοηθά να ασχοληθούν και να γνωρίσουν αρχικά τον εαυτό τους, να βρουν τον τρόπο να εκφραστούν και παράλληλα να μάθουν να εργάζονται με ολοκληρη την ομάδα και να συνδημιουργήσουν. Μέσα από το θέατρο στην εκπαίδευση επιτυγχάνεται σταδιακά και η ένταξη μαθητών οι οποίοι είναι πιο περιθωριοποιημένοι και επιτυγχάνεται η σύσφιξη της ομάδας (Mreiwed et al, 2017· Beggraf, 2014). Εφόσον το θέατρο στοχεύει στις σκέψεις, και στα συναισθήματα των συμμετεχόντων, βοηθά και στην ενσυναίσθηση των ατόμων τα οποία συμμετέχουν, αφού τοποθετεί τον κάθε συμμετέχοντα στα «παπούτσια» του άλλου, θέτει προβληματισμούς γεννά εικόνες και αφυπνίζει συνειδήσεις. Επίσης λόγω της παιγνιώδους φύσης του βοηθά τα παιδιά που συμμετέχουν να ενισχύουν την αυτοπεποίθησή τους και να μπορούν να εκφραστούν μέσω αυτό (Beauchamp, 1998).

Αναφέραμε και παραπάνω ότι η επίτευξη της ένταξης δεν είναι μια στιγμιαία υπόθεση αλλά μια πορεία η οποία δεν έχει τέλος (Ainscow, 2005). Επιπλέον για να πραγματοποιηθεί η επιθυμητή ένταξη θα πρέπει να εξασφαλιστεί η ισότιμη συμμετοχή όλων των παιδιών στις δραστηριότητες και ταυτόχρονα να αρθούν οι αποκλεισμοί. Στόχος είναι να δημιουργηθεί ένα παιδαγωγικό πλαίσιο το οποίο θα εμπεριέχει την διαφορετικότητα των αναγκών και θα μπορεί να εκπαιδεύσει όλους τους μαθητές (Barton, 2003). Η χρήση του θεάτρου στην εκπαίδευση μπορεί να εξασφαλίσει την συμμετοχή όλων των μαθητών και την παροχή ευκαιριών ώστε να εκφράζεται ο κάθενας με τον δικό του τρόπο (Guijarro, 2018).

Στον δεύτερο άξονα της έρευνας εξετάστηκε αν το θέατρο μπορεί να συμβάλλει στην νοηματοδότηση της αναπηρίας στην προοπτική ενός ενταξιακού προσανατολισμού. Από τα δεδομένα που αναλύθηκαν προέκυψε ότι όντως μέσω του θεάτρου κατάφερε να υπάρξει μια σταδιακή αλλαγή στην αντίληψη των παιδιών σχετικά με την αναπηρία. Η αρχική αντιμετώπιση των παιδιών ως προς την αναπηρία ήταν η προσπάθεια κανονικοποίησης των ηρώων και τα συναισθήματα των παιδιών που κυριαρχούσαν ήταν η λύπη και ο οίκτος. Με την εφαρμογή των πρακτικών του

θεάτρου τα παιδιά στο τέλος των παρεμβάσεων, άρχισαν σιγά-σιγά να διαφοροποιούνται από την αντίληψη της κανονικοποίησης ενώ στον τελευταίο κύκλο των παρεμβάσεων έλαβαν και υποδύθηκαν και εκείνα ρόλους ατόμων με αναπηρία. Επίσης άρχισαν να κατανοούν ότι η αναπηρία ενός ατόμου δεν είναι υπεύθυνη για τις δυσκολίες τις οποίες συναντά, αλλά ένας πολύ σημαντικός παράγοντας είναι η συμπεριφορά των ατόμων χωρίς αναπηρία απέναντι του. Τα παιδιά επίσης είχαν την ευκαιρία να διερευνήσουν ζητήματα τα οποία αφορούσαν την αναπηρία, είχαν επίσης την δυνατότητα να συζητήσουν για την αναπηρία μέσα από τις δραστηριότητες του θεάτρου αλλά και την δυνατότητα να συναισθανθούν τις δυσκολίες οι οποίες αφορούν ένα άτομο με αναπηρία και προέρχονται από την κοινωνία.

Είναι πολύ σημαντικό να σημειώσουμε ότι η προσπάθεια να δουν τα παιδιά την αναπηρία μέσα από μια νέα οπτική, ξεμακραίνοντας από το ιατρικό μοντέλο δεν είναι μια εύκολη υπόθεση. Τα παιδιά λαμβάνουν πληροφορίες σχετικά με την αναπηρία είτε από βιβλία είτε μέσω των μέσων μαζικής ενημέρωσης και γι' αυτό τον λόγο αποδίδουν στερεοτυπικά χαρακτηριστικά στα άτομα με αναπηρία (Beckett & Buckner, 2012).

Είναι αξιοσημείωτο όμως ότι μέσω του θεάτρου στην εκπαίδευση τα παιδιά έχουν την δυνατότητα να διερευνήσουν θέματα τα οποία είναι δύσκολο διαφορετικά να προσεγγίσουν όπως είναι το θέμα της αναπηρίας, αλλά και άλλα θέματα όπως το θέμα της οικονομικής κρίσης και των συνεπειών της ή το προσφυγικό. Το θέατρο στην εκπαίδευση μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά να πάψουν να θεωρούν τα άτομα με αναπηρία ως ξένα από αυτά, να μην θεωρούνται ως οι « Άλλοι» (Allan et al, 2009). αλλά να τα τοποθετήσει στα «παππούτσια» των ατόμων με αναπηρία προωθώντας την ενσυναίσθηση τους (Σέξτου, 2005) ενώ λόγω της ενσυναίσθησης που αποκτούν μπορούν να κατανοήσουν καλύτερα τις δυσκολίες που βιώνουν τα άτομα με αναπηρία ή οι πρόσφυγες (Freeman et al, 2003). Το θέατρο παρέχει ένα ευρύ ρεπερτόριο από τεχνικές και στρατηγικές οι οποίες βοηθούν στην πολύπλευρη ανάπτυξη των παιδιών, δίνοντας έμφαση στην βιωματική και πολυαισθητηριακή μάθηση. Τα παιδιά μέσω του θεάτρου αντλούν πληροφορίες για αυτά τα δύσκολα θέματα και τα διερευνούν αντλώντας πληροφορίες και προσεγγίζοντας τα μέσα από το παιχνίδι, εμπλουτίζοντας τις αντιλήψεις τους (Giotaki & Lenakakis, 2016).

Προχωρώντας στον τρίτο άξονα διερευνήθηκαν οι πρακτικές του θεάτρου που συνετέλεσαν στην επίτευξη της ανάπτυξης ενός ενταξιακού προσανατολισμού και στην νοηματοδότηση της αναπηρίας. Από τα δεδομένα που αναλύθηκαν, προέκυψε ότι πολύ σημαντικό ρόλο διαδραμάτισαν όλες οι επιμέρους πρακτικές οι οποίες χρησιμοποιήθηκαν, όπως το θεατρικό παιχνίδι, οι αυτοσχεδιασμοί κ.τ.λ.. Οι επιμέρους πρακτικές και τα παιχνίδια-δραστηριότητες που χρησιμοποιήθηκαν κατάφεραν να κινητοποιήσουν και να εμπλέξουν όλα τα παιδιά και να τους δώσουν τη ευκαιρία να εκφραστούν με τον τρόπο τον οποίο ταίριαζε στο κάθε ένα (Κουρετζής, 1991). Επιπλέον, μέσω των παραπάνω πρακτικών δημιουργήθηκε συνολικά ένα περιβάλλον ασφάλειας και εμπιστοσύνης το οποίο συνέβαλε στην απελευθέρωση των παιδιών και στην προώθηση της συνεργασίας μεταξύ των παιδιών. Εφόσον, τα παιδιά ένιωθαν άνετα να εκφραστούν χωρίς να φοβούνται την απόρριψη αυτό βοήθησε στην ανάπτυξη ενταξιακού κλίματος στην τάξη που βοήθησε και την νοηματοδότηση της αναπηρίας (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007).

Παρόλα αυτά είναι απαραίτητο να αναφέρουμε ξανά ότι οι τεχνικές του θεάτρου στην εκπαίδευση από μόνες τους δεν θα μπορούσαν να επιτύχουν το παραπάνω αποτέλεσμα. Ας μην ξεχνάμε ότι πολύ σημαντικό ρόλο στην ένταξη των παιδιών διαδραμάτισε η συνολική αντίληψη για την εκπαίδευση η οποία οδηγούσε την εκπαιδευτικό κάθε φορά στην σωστή επιλογή των πρακτικών έτσι ώστε να επιτευχθεί κάθε φορά ο ανάλογος στόχος. Η αντίληψη της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας σχετικά με την ισότιμη συμμετοχή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία και την ενδυνάμωση όλων των παιδιών και ειδικά των παιδιών τα οποία έμοιαζαν ότι δεν είναι ακόμα ενταγμένα καθόρισε την πορεία των επιλογών της. Οι επιλογές της πλαισιώνονταν από την παραπάνω αντίληψη και έτσι οι πρακτικές του θεάτρου που χρησιμοποιούσε υπηρετούσαν ουσιαστικά αυτή την γενικότερη αντίληψη. Όπως αναφέρθηκε και πιο πάνω η απλή συσσώρευση πρακτικών στα χέρια ενός εκπαιδευτικού χωρίς ενταξιακό προσανατολισμό δεν θα έφερνε κανένα αποτέλεσμα, αφού δεν είναι οι πρακτικές από μόνες τους που αποδίδουν καρπούς αλλά η αντίληψη η οποία κρύβεται πίσω τους (Neelands, 2004).

Κλείνοντας στον τελευταίο άξονα αναλύθηκε σε ποιο βαθμό η διερεύνηση των πρακτικών του θεάτρου μέσα από μια έρευνα δράσης βοηθάει τον εκπαιδευτικό να νοηματοδοτήσει την έννοια της αναπηρίας. Από τα δεδομένα που συλλέχθηκαν και αναλύθηκαν προέκυψε ότι η έρευνα δράση βοήθησε την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια να

ανανοηματοδοτήσει την αναπηρία μέσα από την ένταξη. Η σταδιακή αλλαγή των παιδιών στο θέμα της συνεργασίας και της σταδιακής αλλαγής στην ένταξη των συνεσταλμένων παιδιών, βοήθησε τα παιδιά να νοηματοδοτήσουν και την αναπηρία. Επίσης βοήθησε την εκπαιδευτικό να συνειδητοποιήσει ότι η αλλαγή στον ενταξιακό προσανατολισμό των παιδιών διαδραμάτισε σημαντικό ρόλο και στην αλλαγή των στάσεων τους ως προς την αναπηρία.

Τα στοιχεία που βοήθησαν στις παραπάνω αλλαγές ήταν η συστηματικότητα και η συνέπεια που απαιτούσε η έρευνα δράσης προκειμένου να συλλεχθούν και να επεξεργαστούν τα δεδομένα. Η συστηματικότητα των καταγραφών στο ημερολόγιο, ο στοχασμός της εκπαιδευτικού-ερευνητριας κατά την διάρκεια των δράσεων αλλά και του αναστοχασμού της καθόλη τη διάρκεια της έρευνας την βοήθησαν να κατανοεί τις διαδικασίες οι οποίες πραγματοποιούνταν αλλά και να ελέγχει τις δικές της ενέργειες. Επιπλέον, μπορούσε να κατανοεί καλύτερα τις πρακτικές του θεάτρου που χρησιμοποιούσε και κατά πόσο η κάθε πρακτική βοηθούσε προς την κατεύθυνση της ένταξης και της νοηματοδότησης της αναπηρίας.

Όπως αναφέρθηκε και νωρίτερα οι φάσεις του σχεδιασμού, της δράσης, της παρατήρησης και του επανασχεδιασμού βοηθούν τον εκπαιδευτικό ερευνητή να θεωρητικοποιεί τις πρακτικές του, να αναρωτιέται για τις καταστάσεις, τη δράση και τις συνέπειες της. Επιπλέον, απαιτεί από τον εκπαιδευτικό-ερευνητή να θέσει υπό έλεγχο τις ιδέες και τις πρακτικές του, έτσι ώστε να μπορεί να κατανοήσει αν οι πρακτικές κατευθύνουν την έρευνα προς τη σωστή κατεύθυνση (Κατσαρού & Τσάφος, 2003).

Κλείνοντας μπορούμε να σημειώσουμε ότι η έρευνα-δράση περιλαμβάνει τη συλλογή δεδομένων από διαφορετικές οπτικές γωνίες, όπως αυτή του εκπαιδευτικού, του κριτικού φίλου και των παιδιών, από βιντεοσκοπήσεις, οι οποίες εμπλουτίζουν την άποψη του εκπαιδευτικού και τον βοηθούν να εντοπίζει τυχόν προβλήματα και να βελτιώνει την πρακτική του (Κατσαρού & Τσάφος, 2003).

Συνολικά, μπορούμε να σημειώσουμε ότι η διερεύνηση των πρακτικών του θεάτρου μέσα από την έρευνα δράση, βοηθά τον εκπαιδευτικό-ερευνητή να βρίσκεται σε στενή σύνδεση με τις πρακτικές και τις ιδέες του, να ελέγχει την αποτελεσματικότητα των πρακτικών του ως προς το αποτέλεσμα που θέλει να πετύχει. Ενώ ταυτόχρονα

θέτει και τον ίδιο στη θέση του ερευνώμενου βάζοντας τον να διερευνήσει τις ιδέες και την θεωρία η οποία υπάρχει πίσω από αυτές (Κατσαρού, 2016).

5.2 Περιορισμοί της έρευνας

Ένας πρώτος περιορισμός της έρευνας είναι το μικρό μέγεθος του δείγματος, εφόσον πρόκειται για μια ποιοτική έρευνα, οπότε δεν μπορούμε να γενικεύσουμε τα συμπεράσματα της.

Επιπλέον, ένας από τους βασικούς περιορισμούς της έρευνας είναι ο χρόνος διεξαγωγής της αφού έπρεπε να ολοκληρωθεί με την λήξη της σχολικής χρονιάς. Αν και ο συνολικός χρόνος τον οποίο διήρκεσε η έρευνα ήταν περίπου 4 μήνες και από τα συμπεράσματα προκύπτει ότι υπήρξαν θετικές αλλαγές ως προς την ένταξη των παιδιών και την νοηματοδότηση της αναπηρίας

5.3 Μελλοντικές ερευνητικές προτάσεις

Έχοντας διαπιστώσει από την παρούσα έρευνα δράση το όφελος από την χρήση των θεατρικών πρακτικών σε παιδιά του Νηπιαγωγείου, θα είχε εξαιρετικό ενδιαφέρον να εφαρμοστεί μια αντίστοιχη έρευνα σε μεγαλύτερα παιδιά που φοιτούν στο Δημοτικό ή και στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, προκειμένου να διερευνηθεί αν οι θεατρικές πρακτικές έχουν τα αντίστοιχα οφέλη και σε αυτές τις ηλικίες των παιδιών ή να αναδειχθούν ενδεχόμενες διαφοροποιήσεις.

Επίσης θα είχε ενδιαφέρον να πραγματοποιηθεί μια έρευνα στην οποία θα συμμετείχαν και παιδιά με αναπηρία προκειμένου να διερευνηθεί πως βιώνουν τις πρακτικές του θεάτρου και αν από την προσωπική τους εμπειρία, η επαφή με το θέατρο ευνοεί την ένταξη τους στην τάξη.

Έχοντας δει από άλλες έρευνες ότι η χρήση του θεάτρου στην εκπαίδευση μπορεί να αποτελέσει εργαλείο για την διδασκαλία γνωστικών αντικειμένων θα είχε ενδιαφέρον να πραγματοποιηθεί μια έρευνα σχετικά με την διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερη γλώσσα σε παιδιά που δεν την γνωρίζουν αλλά και σε άλλα γνωστικά αντικείμενα.

Βιβλιογραφία.

Ξενόγλωσση

Ainscow, M. (2005). Understanding the development of inclusive education system. United Kingdom: School of Education, The University of Manchester. Ανακτήθηκε από:https://www.researchgate.net/publication/228935522_Understanding_the_development_of_inclusive_education_system Τελευταία πρόσβαση: 27 Δεκεμβρίου, 2018.

Akyol, T., Kahrیمان- Pamuk, D. & Elmas, R. (2018). Drama in Education for Sustainable Development: Preservice Preschool Teachers on Stage. *Journal of Education and Learning*, 7(5).

Allan, J., Smyth, G., l'Anson, J. & Mott, J. (2009). Understanding Disability With Children's Social Capital. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 9(2), 115-121.

Andersen, C. (2004). Learning in “As If“ Worlds: Cognition in Drama in Education. *Theory into Practice*. 43(4), 281-286.

Appleton-Dyer, S. & Field, A. (2014). *Understanding the factors that contribute to social exclusion of disabled people*. Auckland : Synergia Ltd.

Armstrong, D., Armstrong, C.A. & Spandagou, I. (2011). Inclusion: by choice or by chance? *International Journal of Inclusive Education*, 15(1), 29-39.

- Arthurson, K. & Jacobs, K. (2004). A Critique of the Concept of Social Exclusion and its Utility for Australian Social Housing Policy. *Australian Journal of Social Issues*, 39 (1).
- Arveklev, H., Wigert, H., Berg, L., Burton, B. & Lepp, M. (2015). The use and application of Drama in nursing education- An integrative review of the literature. *Nurse Education Today*, 35(7).
- Baglieri, S. & Knopf, J.H. (2004). Normalizing Difference in Inclusive Teaching. *Journal of Learning disabilities*, 37 (6), 525-529.
- Band, S.A., Lindsay, G., Neelands, J. & Freakley, V. (2011). Disabled students in the performing arts- are we setting them up to succeed? *International Journal of Inclusive Education*, 15(9), 891-908.
- Barnes, C. (1992). *Disabling Imagery And The Media: An exploration of media representations of disabled people*. Belper : British Council of Organizations of Disabled People.
- Barton, L. (2003). Inclusive education and teacher education: a basis of hope or a discourse of delusion, Inaugural Professional Lecture, London: Institute of Education, University of London. Ανακτήθηκε από:<http://disability-studies.leeds.ac.uk>. Τελευταία πρόσβαση: 27 Δεκεμβρίου, 2018.
- Beckett, A.E. & Buckner, L. (2012). Promoting positive attitudes towards disabled people: definition of rationale and prospects for anti-disablist education. *British Journal of Sociology of Education*, 33(6), 873-891.
- Beggraf Saebo, A. (2014). Drama - an inclusive form of teaching and learning. *Journal of Research in Performing Arts and Education*, University of Canterbury.
- Billings, H. (1963). An exploratory study of the attitudes of noncrippled children in three selected elementary schools. *Journal of Experimental Education*, 31, 381-387.
- Booth, M., Ainscow, M. & Dyson, A. (1997). Understanding inclusion and exclusion in the English competitive education system. *International Journal of Inclusive Education*, 1(4), 337-355.
- Bournot-Trites, M., Belliveau, G., Spiliotopoulos, V. & Seror, J. (2007). The Role of Drama on Cultural sensitivity, motivation and literacy in a Second Language Context. *Journal for Learning Through the Arts*, 3(1).
- Bunch, G. & Valeo, A. (2004). Student attitudes toward peers with disabilities in inclusive and special education schools. *Disability & Society*, 19(1), 61-76.

- Catterall, J. S., Chapleau, R., & Iwanaga, J. (1999). Involvement in the arts and human development: General involvement and intensive involvement in music and theater arts. Ανακτήθηκε από: <https://pdfs.semanticscholar.org/0b82/1f9743f8e321f283147b5a20ba8dbe0a2f7f.pdf>. Τελευταία πρόσβαση: 11 Ιανουαρίου 2020.
- César, M. & Santos, N. (2006). From exclusion to inclusion: Collaborative work contributions to more inclusive learning settings. *European Journal of Psychology of Education*, 11(3), 333-346.
- Chewing, B. & Sleath, B. (1996). Medication Decision- Making and Management: A Client- Centered Model. *Soc.Sci.Med.* 42(3), 389-398.
- Connor, U. & Asenavage, K. (1994). Peer Response Groups in ESL Writing Classes: How Much Impact on Revision? *Journal of Second Language Writing*, 3(3), 257-276.
- Cremin, T., Gooch, K., Blakemore, L., Goff, E. & Macdonald, R.(2006). Connecting Drama and writing: Seizing the moment to write. *Research in Drama in Education*, 11 (3), 273-291.
- Cunningham, C. C., Glen, S. & Fitzpatrick, H. (2000). Parents telling their Offspring about Down Syndrome and Disability. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 13(2), 47-61.
- D' Amico, M., Lalonde, C. & Snow, S. (2015). Evaluating the efficacy of drama teaching social skills to children with Autism Spectrum Disorders. *Drama Therapy Review*, 1 (1), 21-39.
- D'Cruz, H. (2007). Working with 'Diverse Bodies, Diverse Identities': an approach to professional education about 'diversity'. *International Journal of Inclusive Education*, 11(1), 35-57.
- De Boer, A., Pijl, S.J. & Minnaert, A. (2012). Students attitudes towards Peers with Disabilities: A review of the literature. *International Journal of Disability, Development and Education*, 59(4), 379-392.
- Diamont, K.E., Hestenes, L.L., Carpenter, E.S. & Innes, F.K. (1997). Relationships Between Enrollment in an Inclusive Class and Preschool Children's Ideas About People with Disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 17(4), 520-536.
- Edmiston, B. (2007). Mission to Mars.Using Drama to make a more inclusive classroom for literacy learning. *Language Arts*, 84 (4), 337-346.

Ekebergh, M. (2005). Are You in Control of the Method or Is the Method in Control of You? *Nurse Educator*, 30(6).

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

Facione, P.A. (2011). Critical Thinking: What it is and why it Counts. *Insight Assessment*. Ανακτήθηκε από: https://www.student.uwa.edu.au/_data/assets/pdf_file/0003/1922502/Critical-Thinking-What-it-is-and-why-it-counts.pdf. Τελευταία πρόσβαση: 12 Ιανουαρίου 2020.

Finkenstein, V. (2001). The social model of disability repossessed. *Manchester Coalition of Disabled People*. Ανακτήθηκε από : <https://disability-studies.leeds.ac.uk/wp-content/uploads/sites/40/library/finkestein-soc-mod-repossessed.pdf>. Τελευταία πρόσβαση: 22 Οκτωβρίου 2019.

Fleming, M., Merell, C. & Tymms, P. (2004). The impact of drama on pupils language, mathematics, and attitude in two primary schools. *Research in Drama Education*, 9 (2), 177-197.

Fleming, M. (2006). Justifying the Arts: Drama and intercultural education. *The Journal of Aesthetic Education*, 40(1), 54-64.

Freeman, G., Sullivan, K. & Ray, C. (2003). Effects of Creative Drama on Self-Concept, Social Skills and Problem Behaviour. *The Journal of Educational Research*. 96(3).

Galante, A. (2018). Drama for L2 Speaking and Language Anxiety: Evidence from Brazilian EFL Learners. *RELC Journal*, 49(3).

Garland- Thomson, R. (2005). Feminists Disability Studies: *The University of Chicago Press*, 30 (2), 1557-1587.

Giotaki, M. & Lenakakis, A. (2016). Theatre pedagogy a new area of negotiating and understanding complex concepts by kindergartners in times of crisis: an intervention-based research study. *Preschool and Primary Education*, 4(2).

Guijarro, B., M. (2018). Drama as a Social and Educational Tool in a Challenging Context: Analysis of an Experience. *The international Journal of Pedagogy and Curriculum*, 25(4).

- Gurler, I. (2017). Effects of Using Dramatic Texts on Self-Confidence Development: An Experimental Study. *Turkish Online Journal of English Language Teaching*, 2(2).
- Hanna, P.E. (2013). A Cognitive Emotional Methodology for Critical Thinking. *Advances in Applied Sociology*, 3(1), 20-25.
- Hazar, R., B. (2019). Using Drama as a communication tool for young learners. *International Journal of Educational Spectrum*, 1(1).
- Hazzard, A. (1983). Children's experience with, knowledge of and attitude towards disabled persons. *Journal of Special Education*, 17(2), 131-139.
- Hoffman, J.V., Villarreal, D., Dejoulis, S., Taylor, L. & Shin, J. (2017). Drama in Dialogic Read Alouds : Promoting Access and Opportunity for Emergent Bilingual Students. *Journal of Pedagogy , Pluralism and Practice*, 9(1).
- Hughes, B. & Paterson, K. (1997). The social model of disability and the disappearing body. *Disability and society*, 12 (3), 325-340.
- Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (1979). Conflict in the Classroom : Controversy and Learning. *Review of Educational Research*, 49(1), 51-70.
- Johnson, D.W., Maruyama, G., Johnson, R. & Nelson, D. (1981). Effects of Cooperative, Competitive and Individualistic Goal Structures on Achievement: A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 89(1), 46-62.
- Kasnitz, D., Switzer, M. & Shuttleworth, R.P. (2001). Introduction: Anthropology in Disability Studies. *Disability Studies Quarterly*, 21(3), 2-17.
- Kelley, M., Killing, S., Chapman, K., Farrand, K., Millinger, J. & Adams, K., (2017). Expanding opportunities to learn to support Inclusive Education through Drama-Enhanced Literacy Practices. *British Journal of special education*, 44 (4), 431-447.
- Kewley, L. (1998). Peer Collaboration versus Teacher-Directed Instruction: How Two Methodologies Engage Students in the Learning Process. *Journal of Research in Childhood Education*, 13(1), 27-32.
- Kumari-Campbell, F. (2009). *Contours of Ableism: The production of disability and abledness*. London : Palgrave Macmillan.
- Lesnik, I. (2018). Drama in Education Reaching Beyond the “Art Form or Teaching Tool” Dichotomy. *European Journal of Social Science Education and Research*, 5(3).
- Lewis, A. & Lewis, V.(1987). The attitudes of young children towards peers with severe learning difficulties. *British Journal of Developmental Psychological Society*, 5, 287-289.

- Lloyd, M.A. (2014). *An exploration into Dramatic Play and Story Drama as a tool for supporting children from a socio-disadvantaged background with Speech, Language and Communication Needs*. South Wales: University of South Wales. : Ανακτήθηκε από: [//www.londonbubble.org.uk/wp-content/uploads/2018/12/Mark20Lloyd20Dissertation.pdf](http://www.londonbubble.org.uk/wp-content/uploads/2018/12/Mark20Lloyd20Dissertation.pdf). Τελευταία πρόσβαση: 15 Σεπτεμβρίου 2019.
- Lumpe, A.T. & Staver, J.R. (1995). Peer Collaboration and Concept Development: Learning about Photosynthesis. *Journal of Research in Science Teaching*, 32(1), 71-98.
- Manion, V. & Alexander, J.M. (1997). The Benefits of Peer Collaboration on Strategy Use, Metacognitive Causal Attribution and Recall. *Journal of Experimental Child Psychology*, 67, 268-289.
- Mass, E., Marecek, J. & Travers, J.R. (1978). Children's Conceptions of Disordered Behavior. *Child Development*, 49(1), 146-154.
- McClimens, A. & Scott, R. (2006). Lights, camera, education! The potentials of forum theatre in a learning disability nursing program. *Nurse Education Today*, 27(3).
- Meekosha, H. & Shuttleworth, R. (2009). What's So Critical About Critical Disability Studies. *Australian Journal of Human Rights*, 15 (1), 47-75.
- Mreiwed, H., Carter, M.R. & Shabtay, A. (2017). Building classroom community through drama education. *NJ Drama Australia Journal*, 41(1), 44-57.
- Neelands, J. (2004). Miracles are happening: beyond the rhetoric of transformation in the Western traditions of drama education, *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 9 (2), 47-56.
- O'Leary, K. (2013). *The Effects of Drama Therapy for children with Autism Spectrum Disorders*. Honors College Project. Bowling Green State University.
- Oliver, M. (2013). The Social Model of Disability: Thirty Years on. *Disability and Society*, 28 (7), 1024-1026.
- Oliver, M. & Barnes, C. (2010). Disabilities studies, disabled people and the struggle for inclusion. *British Journal of Sociology of Education*, 31 (5), 547-560.
- Percy-Smith, J. (2000). *Policy responses to social exclusion*. Great Britain: Open University Press.
- Perlman, M., Kankesan, T. & Zhang, J. (2010). Promoting diversity in early child care education. *Early Child Development and Care*, 180: 6, 753-766.

- Peter, M. (2003). Drama, Narrative and Early Learning. *British Journal of Special Education*, 30 (1), 21-27.
- Peters, M. & Robinson, V. (1984). The Origins and Status of Action Research. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 20(2), 113-124.
- Peterson, C.H. (2012). Building the Emotional Intelligence and Effective Functioning of Student Work Groups: Evaluation of an Instructional Program. *College Teaching*, 60 (3), 112-121.
- Phelps, E. & Damon, W. (1989). Problem Solving With Equals: Peer Collaboration as a Context for Learning Mathematics and Spatial Concepts. *Journal of Educational Psychology*, 81(4), 639-646.
- Piekkari, J. (2005). *Drama- a way to Social Inclusion*, Turku: University of Turku-Center For Extension Studies.
- Quinones, G., Ridway, A. & Li, L. (2019). Developing a drama pedagogy for toddler education. *Journal of Early Childhood Research*, 17(2), 140-156.
- Rousseau, C., Gauthier, M.F., Lacroix, L., Alain, N., Benoit, M., Moran, M., Rojas, M.V. & Bourassa, D. (2005). Playing with identities and transforming shared realities: drama therapy workshops for adolescent immigrants and refugees, *The arts in psychotherapy*, 32 (1), 13-27.
- Sextou, P. (2006). A theatre-in-education study of multicultural understanding in Hellas. *Youth Theatre Journal*, Vol. 20, 77-93.
- Shakespeare, T. & Watson, N. (2002). The social model of disability: an outdated ideology? *Research in Social Science and Disability*, 2, 9-28.
- Shier, M., Graham, J.R. & Jones, M.E. (2009). Barriers to employment as experienced by disabled people: a qualitative analysis in Calgary and Regina, Canada. *Disability & Society*, 24(1), 63-75.
- Skar, L. (2010). Children's conceptions of the word 'disabled': a phenomenographic study. *Disability & Society*, 25(2), 177-189.
- Skrtic, T.M., Sailor, W. & Gee, K. (1996). Voice, Collaboration and Inclusion. *Remedial and Special Education*, 17(3), 142-157.
- Slee, R. (2018). *Inclusive education isn't dead, it just smells funny*. New York: Routledge.

- Smith, L.A. & Williams, J.M. (2009). Children's understanding of the physical, cognitive and social consequences of impairments. *Child: Care, Health and Development*, 27(6), 603-617.
- Souto-Manning, M. (2011). Playing with power and privilege: Theatre games in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 27, 997-1007.
- Stinson, M. & Freebody, K. (2006). The Dol Project, the contributions of process drama to improved results in English oral communication. *Youth Theatre Journal*, 20(1), 27-41.
- Taylor, S.T., Bogdan, R. & DeVault, M.L. (2016). *Introduction to Qualitative Research Methods. A Guidebook and Resource*. U.S.A.: Wiley & Sons.
- Vasundhara, W. (2015). Creativity in Education and Drama. *Renewable Research Journal*, 3(3).
- Vygotsky, L. (1966). Play and its role in the Mental Development of the Child. Translated by Veresov N. and Barrs M. *International Research in Early Education*. 7(2).
- Wasanasomsithi, P & Janudom, R. (2009). Drama and Questioning Techniques: Powerful Tools for the Enhancement of Students' Speaking Abilities and Positive Attitudes towards EFL Learning. *ESP World*, 8(5).
- Zafeiriadou, N. (2009). Drama in language teaching: A challenge for creative development. *Issues*. 23.

Ελληνόγλωσση

- Altrichter, H., Posch, P. & Somekh, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Αναγνωστοπούλου, Μ. Σ. (2001). *Η Ομαδική Διδασκαλία στην Εκπαίδευση: Μια θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη : Αδελφοί Κυριακίδη.
- Armstrong, D. (2004). Ένταξη, συμμετοχή και δημοκρατία. Στο Ζώνιου- Σιδέρη, Α., Σπανδάγου, Η. (επιμ.), *Εκπαίδευση και τύφλωση: Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα, σελ. 43-51.

- Αυδή, Α.-Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η τέχνη του δράματος στην εκπαίδευση: 48 προτάσεις για εργαστήρια θεατρικής αγωγής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Barton, L. (2012). Η πολιτική της ένταξης (inclusion), στο Ζώνιου- Σιδέρη, Α. (επιμ.), *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις. Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Πεδίο, σελ.54-64.
- Barton, L. (2012). Αναπηρία και κοινωνική δικαιοσύνη: ορισμένες παρατηρήσεις, στο Ζώνιου- Σιδέρη, Α., Ντεροπούλου- Ντέρου, Ε. & Βλάχου- Μπαλαφούτη, Α. (επιμ.), *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική: Κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Πεδίο, σελ. 11-27.
- Beauchamp, E. (1998). *Τα παιδιά και το δραματικό παιχνίδι: Εξοικείωση με το θέατρο* Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Cohen, L. & Manion, L. (2000). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα : Μεταίχμιο.
- Γραμματάς, Θ.(1998). Πρόλογος. Στο Beauchamp, E. *Τα παιδιά και το δραματικό παιχνίδι : Εξοικείωση με το θέατρο*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Γραμματάς, Θ.(1999). *Διδακτική του Θεάτρου*. Αθήνα : Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Γραμματάς,Θ.(2007). Θέατρο και παιδεία: Παιδαγωγική αποστολή και καλλιτεχνική στόχευση στη σχολική θεατρική παράσταση. Στο *Θέατρο, Διασπορά και Εκπαίδευση. Πρακτικά συμποσίου*. Ηλεκτρονική διεύθυνση://repository.edull.gr/retrieve/310.90.pdf.
- Γραμματάς, Θ.(2014). *Το θέατρο στην εκπαίδευση: καλλιτεχνική έκφραση και δημιουργία*. Αθήνα: Διάδραση.
- Fulcher, G. (2012). Πολιτικές στρατηγικές και ενσωμάτωση, στο Ζώνιου- Σιδέρη, Α., Ντεροπούλου- Ντέρου, Ε. & Βλάχου- Μπαλαφούτη, Α. (επιμ.), *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική: Κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Πεδίο, σελ. 239-257.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α.(2011). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευση τους*. Αθήνα: Πεδίο.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α.(2012). Η αναγκαιότητα της ένταξης: προβληματισμοί και προοπτικές, στο Ζώνιου- Σιδέρη, Α.(επιμ.), *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις. Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Πεδίο.
- Goodley, D. (2007). For Inclusion: Towards a critical pedagogy with marginalized learners: University of Sheffield MA Education, Policy and Practice. Ανακτήθηκε από : <http://disability-studies.leeds.ac.uk>. Τελευταία πρόσβαση: 26 Δεκεμβρίου, 2018.

Τσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας. Retrieved from: https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/5826/4/15327_Isari-KOY.pdf [Ημερομηνία Πρόσβασης: 15/01/2019]

Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικοί μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική

Jaques, D. (2000). *Μάθηση σε ομάδες: Εγχειρίδιο για όσους συντονίζουν ομάδες ενήλικων εκπαιδευόμενων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κακανά, Δ.Μ. (2008). *Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Θεσσαλονίκη : Αδελφοί Κυριακίδη.

Καραγιάννη, Γ. (2009). Εισαγωγή στην Ελληνική Έκδοση, στο Oliver, Μ. *Αναπηρία και Πολιτική*. Αθήνα: Επίκεντρο, σελ. 9-36.

Κατσαρίδου, Μ. (2011). *Η μέθοδος της Δραματοποίησης στη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας* [Διδακτορική εργασία]. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Ανακτήθηκε από: <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/26147#page/1/mode/2up> . Τελευταία πρόσβαση 5 Σεπτεμβρίου 2019.

Κατσαρού, Ε. (2016). *Εκπαιδευτική έρευνα- δράση. Πολυπαραδειγματική διερεύνηση για την αναμόρφωση της εκπαιδευτικής πράξης*. Αθήνα: Κριτική.

Κατσαρού, Ε. & Τσάφος Β. (2003). *Από την Έρευνα στην Διδασκαλία. Η Εκπαιδευτική Έρευνα Δράσης*. Αθήνα : Σαββάλας.

Kemmis, S. & McTaggart, R. (2003). Βασικά χαρακτηριστικά της έρευνας δράσης. Στο Κατσαρού, Ε. & Τσάφος, Β. *Από την έρευνα στη διδασκαλία. Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης*. Αθήνα : Σαββάλας.

Κοντογιάννη, Α. (2000). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα

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

Κυριαζή, Ν. (2009). *Η κοινωνιολογική έρευνα*. Αθήνα: Πεδίο.

Λενακάκης, Α. (2008). Η Θεατροπαιδαγωγική ως νέο μοντέλο παρέμβασης στην Αγωγή ατόμων με εμπόδια στη ζωή και στη μάθηση. Στο Κουρκούτας, Η. & Chaertier, J.P. (επιμ.) *Παιδιά και έφηβοι με ψυχοκοινωνικές και μαθησιακές διαταραχές*. Αθήνα: Τοπίο.

Λενακάκης, Α. (2013). Η μορφοπαιδευτική αξία του παιχνιδιού και του θεάτρου στην εκπαίδευση. Στο Γραμματάς, Θ. (επιμ.) *Το Θέατρο ως μορφοπαιδευτικό αγαθό και*

καλλιτεχνική έκφραση στην Εκπαίδευση και την Κοινωνία. Διδακτικό εργαλείο στο πλαίσιο του Προγράμματος «Θαλής». Αθήνα: ΕΚΠΑ.

Lomax, P. (2003). Ο κριτικός φίλος. Στο Κατσαρού, Ε. & Τσάφος, Β. *Από την έρευνα στη διδασκαλία. Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης*. Αθήνα : Σαββάλας.

Μακρυνιώτη, Δ. (2001). Εισαγωγή. Ο κοινωνικός στιγματισμός του εαυτού και του σώματος, στο Goffman, E. Στίγμα. *Σημειώσεις για τη διαχείριση της φθαρμένης ταυτότητας*. Αθήνα : Αλεξάνδρεια.

Mason, J. (2011). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ματσαγγούρας, Η. Γ.(2008). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση. Για το καθημερινό μάθημα και τα προγράμματα του ολοήμερου σχολείου, τα περιβαλλοντικά, τα πολιτιστικά και τα ευρωπαϊκής συνεργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Meyer, E. (1987). *Ομαδική Διδασκαλία: Θεμελίωση και παραδείγματα*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.

Μουδατσάκης, Τ.Ε. (1994). *Η θεωρία του δράματος στη σχολική πράξη. Το θεατρικό παιχνίδι, η δραματοποίηση ως μέθοδος προσέγγισης των αφηγηματικών κειμένων*. Αθήνα: Καρδαμίτσα.

Oliver, M. (2009). *Αναπηρία και πολιτική*. Καραγιάννη Γ. (επιμ.). Αθήνα: Επίκεντρο.

Παναγιώτου, Μ., Τσιανίκα, Β., & Συμεωνίδου, Σ. (2012). Η αναπηρία στην κοινωνία και στο σχολείο Αντώνης Ρέλλας σκηνοθέτης- πολίτης με αναπηρία. *12^ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου*. Ανακτήθηκε από: <https://www.ucy.ac.cy/psifides-gnosis/documents/psifides-gnosis/%CE%94%CE%B7%CE%BC%CE%BF%CF%83%CE%B9%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B5%CE%B9%CF%82/PanayiotouTsianikaSymeonidou.pdf> .

Τελευταία πρόσβαση: 22 Οκτωβρίου 2019.

Παπαδόπουλος, Σ. (2014). Για την ιστορία του Θεάτρου στην Εκπαίδευση. Στο Γραμματάς, Θ.(2014). *Το θέατρο στην εκπαίδευση: καλλιτεχνική έκφραση και δημιουργία*. Αθήνα : Διάδραση.

Πουρκός, Μ & Δαφέρμος, Μ. (2010). *Ποιοτική έρευνα στις Κοινωνικές Επιστήμες. Επιστημολογικά, μεθοδολογικά και ηθικά ζητήματα*. Αθήνα: Τόπος.

Rioux, M.H. (2014). Αναπηρία, Ιδιότητα του Πολίτη και Δικαιώματα σε έναν Μεταβαλλόμενο Κόσμο. Στο Barnes,C.,Oliver, M. & Barton, L. *Οι σπουδές στην αναπηρία σήμερα*. Καραγιάννη, Γ. (επιμ.). Θεσσαλονίκη : Επίκεντρο, σελ. 407-436.

Ρήγα, Β.(2004). *Η Σωματική Έκφραση στο Νηπιαγωγείο και το Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.

Σέξτου, Π.(2005). *Θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα στα σχολεία: για εκπαιδευτικούς, ηθοποιούς, θεατρολόγους και παιδαγωγούς-εμφυχωτές*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Slee, R. (2004). Ενταξιακή εκπαίδευση και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στη Νέα Εποχή. Στο Ζώνιου- Σιδέρη, Α., Σπανδάγου, Η. (Επιμ.) (2004). *Εκπαίδευση και τύφλωση: Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα, σελ. 31-42.

Σφυρόερα, Μ.(2007).*Διαφοροποιημένη παιδαγωγική*. Κλειδιά και αντικλειδιά. ΥΠΕΠΘ. Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Thomas, C. (2014). Θεωρία της αναπηρίας: Κεντρικές ιδέες, Ζητήματα και στοχαστές. Στο Barnes,C.,Oliver, M. & Barton, L. *Οι σπουδές στην αναπηρία σήμερα*. Καραγιάννη, Γ. (επιμ.). Θεσσαλονίκη : Επίκεντρο, σελ. 105- 137.

Verma, G & Mallick, K. (2004). *Εκπαιδευτική Έρευνα, Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Τεχνικές*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Δαρδάνος.

Φραγκιαδάκη, Ε. (2010). Θεμελιωμένη θεωρία: Ανασκόπηση των σύγχρονων προσεγγίσεων και μεθοδολογικά ζητήματα. Στο Πουρκός, Μ.,Α. & Δαφέρμος, Μ. *Ποιοτική έρευνα στις κοινωνικές επιστήμες. Επιστημολογικά, μεθοδολογικά και ηθικά ζητήματα*. Αθήνα : Τόπος.

Χολέβα, Α. (2017). Κι αν ήσουν εσύ; Ένα πρόγραμμα ευαισθητοποίησης στα ανθρώπινα δικαιώματα και σε θέματα προσφύγων με βιωματικές δραστηριότητες, τεχνικές θεάτρου και εκπαιδευτικού δράματος. *Διάλογοι! Θεωρία και Πράξη στις Επιστήμες της Αγωγής και Εκπαίδευσης*, Τεύχος 3, 142-156.

Ηλεκτρονικές σελίδες

(Commission of the European Communities (1993) Background Report: Social Exclusion – Poverty and Other Social Problems in the European Community, ISEC/B11/93). Τελευταία πρόσβαση : 26^η Δεκεμβρίου 2018.

(www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF). Salamanca Statement Τελευταία πρόσβαση: 27 Δεκεμβρίου 2018.

http://www.unesco.org/new/en/media-services/single-view/news/a_guide_for_ensuring_inclusion_and_equity_in_education/). Τελευταία πρόσβαση: 26 Δεκεμβρίου 2018.

Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.)

Νηπιαγωγείου(2003). Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε από http://www.pi-schools.gr/content/index.php?lesson_id=300&ep=367 Τελευταία πρόσβαση : 28^η Αυγούστου 2019

Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) Ανακτήθηκε από http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/7deppsaps_Theatrou.pdf
Τελευταία πρόσβαση : 28 Δεκεμβρίου 2018.

Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (Π.Α.Π.Ε.Α.) Ανακτήθηκε από http://edugate.minedu.gov.gr/amea/Vivlio_PI/downloads/Vivlio_Ekp/kefalaia/9Analytiko_Programma.pdf Τελευταία πρόσβαση : 28 Δεκεμβρίου 2018.

Παράρτημα 1^ο

Περιγραφική αξιολόγηση

Παύλος:

Ο Παύλος είναι 4 ετών περίπου και φοιτά για πρώτη φορά στο προνηπιακό τμήμα του σχολείου. Έχει φοιτήσει στο παρελθόν και στο προ-προνηπιακό τμήμα του σχολείου. Αρχικά θα αναφερθούμε στον μαθησιακό και αναπτυξιακό τομέα και συγκεκριμένα στον τομέα της ταυτότητας και της αυτονομίας. Θα προσπαθήσουμε να εστιάσουμε στις διαστάσεις της ταυτότητας, της αυτορρύθμισης, της προσωπικής ενδυνάμωσης και της αυτονομίας.

Ο Παύλος όσον αφορά στην διάσταση της ταυτότητας, επιδεικνύει μεγάλη οικειότητα τόσο με τους συνομηλίκους, με τους οποίους συναναστρέφεται και παίζει με μεγάλη ευκολία, όσο και με όλους τους εκπαιδευτικούς του σχολείου. Εκφράζει με άνεση τις απόψεις του, μιλάει για τα ενδιαφέροντα του, για τις εμπειρίες και τα συμβάντα της εξωσχολικής του ζωής. Επίσης εκφράζει με άνεση τις επιθυμίες του, ενώ έχει θετική αυτοεκτίμηση σχετικά με το ότι το κοινωνικό και πολιτισμικό του περιβάλλον είναι αποδεκτό στο χώρο του σχολείου.

Όσον αφορά την διάσταση της αυτονομίας, έχει ικανότητες αυτοεξυπηρέτησης, ικανότητες λεπτής και αδρής κινητικότητας, γνώσεις για την φροντίδα του σώματος και την υγεία. Ενώ παρουσιάζει και ικανότητα στις επιλογές και τις αποφάσεις και λαμβάνει πρωτοβουλίες για θέματα που τον αφορούν.

Στην διάσταση της αυτορρύθμισης παρουσιάζει ευκολία στην αναγνώριση των συναισθημάτων του, αλλά δυσκολία στο να τα διαχειριστεί. Πολλές φορές δεν συμμορφώνεται στους κανόνες που αφορούν την συμπεριφορά του προς τους άλλους, παρόλο που γνωρίζει ποιες είναι οι αποδεκτές ή μη συμπεριφορές.

Περνώντας στον τομέα της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, παρατηρούμε πως έχει ενεργητική συμμετοχή στις ομαδικές δραστηριότητες. Έχει ικανότητες στο να συνεισφέρει σε ιδέες και προτάσεις, και να συναποφασίζει με την ομάδα ενώ παρουσιάζει ικανότητες στην σύναψη και διατήρηση προσωπικών σχέσεων με τους άλλους/-ες και σεβασμό στις διαφορετικές απόψεις.

Επίσης παρουσιάζει ικανότητες στην αναζήτηση και προσφορά βοήθειας στα άλλα παιδιά, αν και αρκετές φορές δεν φαίνεται να δείχνει σεβασμό στα δικαιώματα και τις ανάγκες των άλλων.

Τέλος, παρουσιάζει δυσκολίες στις στρατηγικές επίλυσης των συγκρούσεων με τα άλλα παιδιά, αφού συνήθως επιλέγει την έκφραση του θυμού του μέσω της βίαιης επαφής με τα άλλα παιδιά.

Όσον αφορά τον τομέα της επικοινωνίας, παρουσιάζει ικανότητα στην μη λεκτική επικοινωνία, στο να κατανοεί και να χρησιμοποιεί την μη λεκτική επικοινωνία.

Σχετικά με τον προφορικό λόγο έχει την ικανότητα να επικοινωνεί με άνεση και να τον χρησιμοποιεί ανάλογα με τον σκοπό που θέλει να επιτύχει.

Παρουσιάζει την ικανότητα να κατανοεί πως τα σύμβολα μεταδίδουν σκέψεις, κατανοεί πως ο γραπτός λόγος αναπαριστά τον προφορικό λόγο και αναγνωρίζει της σχέση φωνήματος και γραφήματος.

Τέλος έχει ικανότητες στο να εκφράζει τις ιδέες του μέσω της τέχνης και να χρησιμοποιεί την φαντασία του σε πρωτότυπες παραγωγές.

Συνεχίζοντας όσον αφορά στον τομέα της σκέψης και της εξερεύνησης, επιδεικνύει ικανότητες στην διερεύνηση του περιβάλλοντος, στην διατύπωση ερωτημάτων και υποθέσεων, επιμονή και συγκέντρωση στην εργασία..

Μάρκος:

Ξεκινώντας όσον αφορά τον τομέα της ταυτότητας, παρουσιάζει δυσκολία στον να πλησιάσει ή να μιλήσει σε εκπαιδευτικούς, ακόμα και την εκπαιδευτικό της τάξης πολλές φορές δεν επιθυμεί να απαντήσει σε ερωτήσεις, αλλά και να μοιραστεί με την ομάδα εμπειρίες και επιθυμίες του. Με τους συνομήλικους, έχει παρατηρηθεί να επικοινωνεί με κάποιους από αυτούς και να αλληλεπιδρά ενώ με κάποιους άλλους καθόλου.

Όσον αφορά την αναγνώριση των συναισθημάτων του, κάποιες φορές δείχνει να τα αναγνωρίζει και να προσπαθεί να τα επικοινωνήσει, άλλες φορές όμως δεν τα καταφέρνει και δείχνει να μην μπορεί να τα διαχειριστεί. Κάποιες φορές

συμμορφώνεται με τους κανόνες που αφορούν την συμπεριφορά του ως προς τους άλλους και κάποιες φορές όχι.

Σχετικά με την αυτονομία του, διαθέτει ικανότητες αυτοεξυπηρέτησης και ικανότητες αδρής και λεπτής κινητικότητας. Διαθέτει γνώσεις για την φροντίδα του σώματος και συμπεριφορές που συμβάλλουν στην καλή υγεία.

Στον τομέα της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, δεν συνεργάζεται στα πλαίσια της ομάδας, παρά μόνο με κάποια μεμονωμένα παιδιά, ενώ επίσης δεν συνεισφέρει συνήθως με ιδέες στο πλαίσιο της ομάδας, αλλά κρατάει μια πιο απομονωμένη στάση.

Κάποιες φορές ζητάει βοήθεια κυρίως από την εκπαιδευτικό της τάξης, ενώ προσφέρει βοήθεια αν του ζητηθεί. Τέλος δείχνει να έχει ικανότητες και δεξιότητες στο να δημιουργεί προσωπική σχέση κυρίως με 2-3 άλλα παιδιά.

Στον τομέα της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, δείχνει να κατανοεί την μη λεκτική επικοινωνία και ανταποκρίνεται σε αυτήν από επιλεγμένους από τον ίδιο όμως συνομιλητές. Σχετικά με τον προφορικό λόγο, τον χρησιμοποιεί επιλεκτικά και μόνο όταν το επιθυμεί ο ίδιος.

Δεν επικοινωνεί ιδέες ή πρωτότυπες παραγωγές που έχει ο ίδιος με το σύνολο της ομάδας, παρά μόνο με τα κάποια παιδιά όπως αναφέρθηκε παραπάνω.

Τέλος όσον αφορά τον τομέα της σκέψης και της διερεύνησης, δείχνει να έχει περιέργεια για το περιβάλλον, επιμονή και συγκέντρωση στην εργασία και κάποιες φορές επιδεικνύει και ενθουσιασμό για κάποιες δραστηριότητες.

Νώντας :

Αρχικά, όσον αφορά τον τομέα της ταυτότητα, ο Νώντας έχει οικειότητα με τους εκπαιδευτικούς και τους συνομηλίκους του, κινείται με ελευθερία στον χώρο του σχολείου και νιώθει άνεση. Φαίνεται να έχει μια συστολή προς την ομιλία κάποιες φορές, λόγω μιας καθυστέρησης στην σύνταξη των προτάσεων και την εκφορά κάποιων γραμμάτων. Παρ' όλα αυτά επιθυμεί να εκφράζει τις απόψεις του και να μιλά για τις εμπειρίες και τα ενδιαφέροντα που έχει.

Στον τομέα της αυτονομίας επιδεικνύει ικανότητες αυτοεξυπηρέτησης και γνώσεις για την φροντίδα του σώματος, και συμπεριφορές που συμβάλλουν στην καλή υγεία. Επίσης οι ικανότητες λεπτής και αδρής κινητικότητας είναι ικανοποιητικές, ενώ φαίνεται πως έχει την ικανότητα να κάνει επιλογές και να παίρνει αποφάσεις για θέματα που τον αφορούν. Αντιθέτως παρουσιάζει μια δυσκολία στην επίγνωση και την διεκδίκηση των δικαιωμάτων και των υποχρεώσεων του.

Στον τομέα της αυτορρύθμισης παρουσιάζει μια δυσκολία στο να εκφράσει και να διαχειριστεί τα συναισθήματα, ενώ δεν συμμορφώνεται με τους κανόνες σχετικά με τις αποδεκτές ή μη συμπεριφορές προς τους συμμαθητές του κυρίως. Επίσης φαίνεται να δυσκολεύεται να διαχειριστεί την αποστέρηση και την αποτυχία.

Στη συνέχεια όσον αφορά την κοινωνική του αλληλεπίδραση φαίνεται να μπορεί να συνεισφέρει σε ιδέες και προτάσεις στο σύνολο της ομάδας, αλλά δυσκολεύεται να συναποφασίσει και να διαπραγματευτεί.

Αντίστοιχες δυσκολίες παρουσιάζει στην επίλυση συγκρούσεων, στον τομέα της ενσυναίσθησης και στον σεβασμό για τα δικαιώματα και τις ανάγκες τους.

Προχωρώντας στον τομέα της επικοινωνίας παρατηρούμε πως έχει την ικανότητα να επικοινωνεί αρκετά με κινήσεις του σώματος και των χεριών, όπως και να ερμηνεύει την μη λεκτική επικοινωνία των συνομιλητών του. Στον τομέα που δυσκολεύεται είναι η έκφραση του προφορικού λόγου και ο σχηματισμός σωστών συντακτικά προτάσεων.

Όσον αφορά την δημιουργική έκφραση έχει παρατηρηθεί πως του αρέσουν τα μουσικοκινητικά παιχνίδια και ο χορός, μέσω του οποίου εκφράζει τα θέλω του και συμμετέχει ενεργά.

Τέλος όσον αφορά την σκέψη και την εξερεύνηση, έχει παρατηρηθεί πως δείχνει περιέργεια για την διερεύνηση του κόσμου, επιμονή και συγκέντρωση όταν δουλεύουν σε μια εργασία και ευχαρίστηση όταν μαθαίνουν.

Τέλος παρατηρείται μια δυσκολία στην δημιουργική σκέψη και στις μαθηματικές έννοιες, να ελέγχει και να κάνει υποθέσεις και να επιλύει προβλήματα.

Οδυσσέας:

Ξεκινώντας στον τομέα της αυτονομίας και συγκεκριμένα στον τομέα της ταυτότητας, δείχνει να έχει οικειότητα με τους εκπαιδευτικούς και κάποιους συνομήλικους του. Έχει την ικανότητα να εκφράζει τις απόψεις τους και τις εμπειρίες του και να μιλά για το οικογενειακό του περιβάλλον.

Επίσης στον τομέα της αυτορρύθμισης δείχνει να έχει επίγνωση των επιθυμητών συμπεριφορών και συμμορφώνεται στους κανόνες που αφορούν την συμπεριφορά του, αλλά παρουσιάζει μια δυσκολία στο να αναγνωρίσει και να διαχειριστεί και να εκφράσει τα συναισθήματα του.

Επίσης χρειάζεται περισσότερη προσωπική ενδυνάμωση, όσον αφορά στο να προσαρμόζεται θετικά σε νέες ή αντίξοες συνθήκες.

Στον τομέα της αυτονομίας έχει ικανότητες αυτοεξυπηρέτησης και φροντίδας του σώματος, αν και μερικές φορές πρέπει να του υπενθυμίζονται τα βήματα των ενεργειών που πρέπει να κάνει (π.χ. στο πλύσιμο των δοντιών). Επίσης δεν φαίνεται να έχει την ικανότητα να παίρνει αποφάσεις και πρωτοβουλίες στα ζητήματα που τον αφορούν.

Στον τομέα της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, συνήθως δεν συμμετέχει ενεργά σε ομαδικές δραστηριότητες παρά είναι πιο παθητική η στάση του. Δείχνει να έχει σεβασμό στους άλλους και στα δικαιώματά τους και στην διατήρηση των προσωπικών του σχέσεων. Αντίθετα παρουσιάζει δυσκολίες στην επίλυση συγκρούσεων με τους άλλους.

Στον τομέα της επικοινωνίας, έχει την ικανότητα να επικοινωνεί με κινήσεις του σώματος και να ανταποκρίνεται στην μη λεκτική επικοινωνία των άλλων. Έχει επίσης τη ικανότητα να κατανοεί και να χρησιμοποιεί με επάρκεια τον προφορικό λόγο.

Στον τομέα των συμβόλων, έχει την ικανότητα να κατανοεί πως ο γραπτός λόγος αναπαριστά τον προφορικό λόγο και πιο συγκεκριμένα αναγνωρίζει κάποια γράμματα πως λέγονται.

Στον τομέα της δημιουργικής έκφρασης έχει την ικανότητα να χρησιμοποιεί την φαντασία του και να χρησιμοποιεί διαφορετικά εργαλεία και τεχνικές.

Στον τομέα της σκέψης και της εξερεύνησης, δείχνει περιέργεια για την διερεύνηση του κόσμου που τον περιβάλλει, ικανότητα να διατυπώνει ερωτήματα και να εξάγει συμπεράσματα. Έχει ενθουσιασμό και ευχαρίστηση όταν μαθαίνει, αλλά πολλές φορές χρειάζεται να τον παρακινήσεις γιατί αφαιρείται σε κάποιες εργασίες, έχει τον δικό του ρυθμό. Έχει επίσης την ικανότητα να κατανοεί μαθηματικές έννοιες και να κάνει μετρήσεις και εκτιμήσεις.

Φένια :

Ξεκινώντας από τον τομέα της ταυτότητας, βλέπουμε πως έχει οικειότητα με τους εκπαιδευτικούς και με το σύνολο των συνομήλικων της, φαίνεται εξοικειωμένη με τον χώρο του σχολείου και το περιβάλλον της τάξης. Έχει θετική αυτοεκτίμηση και επίγνωση των ικανοτήτων της και εκφράζει τις απόψεις της και τις εμπειρίες της με άνεση, ενώ φαίνεται πως έχει την ικανότητα να αναγνωρίζει τα επιτεύγματα και την πρόοδο της.

Στον τομέα της αυτορρύθμισης, δείχνει να έχει την ικανότητα να αναγνωρίζει, να εκφράζει τα συναισθήματα της, ενώ καταβάλλει προσπάθεια να τα διαχειριστεί. Έχει σεβασμό τους κανόνες που αφορούν την συμπεριφορά της ως προς τους άλλους καθώς και ποιες συμπεριφορές είναι αποδεκτές ή όχι.

Στον τομέα της προσωπικής ενδυνάμωσης, δείχνει να έχει την ικανότητα να διαχειρίζεται και να προσαρμόζεται σε αντίξοες συνθήκες, ενώ διαχειρίζεται και την αποστέρηση και την περίπτωση του λάθους χωρίς ξεσπάσματα ή ακραίες συμπεριφορές.

Στον τομέα της αυτονομίας επιδεικνύει ικανότητες αυτοεξυπηρέτησης, γνώσεις για την φροντίδα και την υγιεινή του σώματος, έχει δεξιότητες λεπτής και αδρής κινητικότητας.

Όσον αφορά τον τομέα της κοινωνικής αλληλεπίδρασης παρουσιάζει ικανότητες και δεξιότητες να διαπραγματεύεται και να συνεργάζεται στα πλαίσια μιας ομάδας, συνεισφέρει σε ιδέες και προτάσεις, ενώ παράλληλα αποδέχεται και τις ιδέες και τις

προτάσεις των άλλων παιδιών. Φαίνεται να έχει ενσυναίσθηση και να αναγνωρίζει τις αντιδράσεις των άλλων, έχει ικανότητες να αναζητά βοήθεια και να παρέχει βοήθεια στους άλλους, ενώ επιδεικνύει ικανότητες στο να διατηρεί προσωπικές σχέσεις με τους άλλους.

Στον τομέα της επικοινωνίας, φαίνεται να έχει την ικανότητα να επικοινωνεί με κινήσεις του σώματος και του προσώπου ενώ μπορεί και ερμηνεύει την μη λεκτική επικοινωνία που χρησιμοποιούν οι συνομιλητές. Επίσης έχει την ικανότητα να κατανοεί και να χρησιμοποιεί με επάρκεια τον προφορικό λόγο.

Στον τομέα της επικοινωνίας, στη μη λεκτική επικοινωνία διαθέτει την ικανότητα να επικοινωνεί, να ερμηνεύει και να ανταποκρίνεται στους συνομιλητές της, ενώ και ο προφορικός της λόγος χρησιμοποιείται με επάρκεια ανάλογα με το πλαίσιο επικοινωνίας.

Διαθέτει την ικανότητα να κατανοεί ότι τα σύμβολα μπορούν να μεταδώσουν μηνύματα, ότι ο γραπτός λόγος αναπαριστά τον προφορικό λόγο και αρχίζει να κατανοεί την σχέση γραφήματος και φωνήματος, ενώ πειραματίζεται με τον γραπτό λόγο.

Διαθέτει την ικανότητα να εκφράζει την σκέψη και τα συναισθήματα της μέσω της εικαστικής τέχνης, του χορού, της δραματικής τέχνης. Έχει την ικανότητα να χρησιμοποιεί την φαντασία της και να χρησιμοποιεί διαφορετικές τεχνικές.

Στον τομέα της σκέψης και της εξερεύνησης, διακατέχεται από περιέργεια για τον κόσμο που την περιβάλλει. Έχει την ικανότητα να παρατηρεί γεγονότα και να διατυπώνει ερωτήματα, διακρίνεται από ενθουσιασμό και ευχαρίστηση όταν μαθαίνει, ενώ όταν εργάζεται διαθέτει επιμονή και συγκέντρωση σε αυτό που κάνει.

Έχει την ικανότητα να χρησιμοποιεί την σκέψη της και τη φαντασία της για να ανακαλύπτει εναλλακτικές λύσεις σε προβλήματα. Έχει την ικανότητα να κατανοεί μαθηματικές έννοιες και σχέσεις.

Τέλος δείχνει σεβασμό για το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον.

Ισιδώρα:

Στον τομέα της αυτονομίας και της αυτορρύθμισης επιδεικνύει οικειότητα και με τους εκπαιδευτικούς και με τους συνομηλίκους. Έχει θετική αυτοεκτίμηση, καθώς και την ικανότητα να εκφράζει τις απόψεις της, τις επιθυμίες και τα ενδιαφέροντα της.

Στον τομέα της αυτορρύθμισης, έχει την ικανότητα να αναγνωρίζει τα συναισθήματα των άλλων και να εκφράζει τα συναισθήματα της αν και κάποιες φορές χρειάζεται υποστήριξη σε αυτόν τον τομέα. Ενώ έχει επίγνωση των αποδεκτών και μη αποδεκτών συμπεριφορών στον χώρο του σχολείου, εντούτοις πολλές φορές δείχνει να μην σέβεται τους κανόνες.

Τα καταφέρνει αρκετά καλά στην διαχείριση της αποστέρησης, της αποτυχίας και του λάθους και μπορεί να προσαρμόζεται θετικά σε νέες συνθήκες.

Στον τομέα της αυτονομίας, έχει κατακτημένες τις ικανότητες αδρής και λεπτής κινητικότητας, τις ικανότητες αυτοεξυπηρέτησης, έχει επίγνωση των υποχρεώσεων και των δικαιωμάτων της και μπορεί να κάνει επιλογές και να παίρνει αποφάσεις.

Στον τομέα της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, έχει ικανότητες να διαπραγματεύεται και να συναποφασίζει στα πλαίσια της ομάδας. Έχει ικανότητες να συνεισφέρει σε ιδέες και προτάσεις και να δέχεται τις προτάσεις των άλλων.

Στον τομέα της επίλυσης των συγκρούσεων και στην ικανότητα να προβλέπει τις αντιδράσεις και τα συναισθήματα των άλλων σε κάποιες περιπτώσεις χρειάζεται την υποστήριξη του ενήλικα. Επίσης διαθέτει ικανότητες στο να δημιουργεί και να διατηρεί σχέσεις με τους άλλους.

Στον τομέα της επικοινωνίας, στη μη λεκτική επικοινωνία διαθέτει την ικανότητα να επικοινωνεί, να ερμηνεύει και να ανταποκρίνεται στους συνομιλητές της, ενώ και ο προφορικός της λόγος χρησιμοποιείται με επάρκεια ανάλογα με το πλαίσιο επικοινωνίας.

Διαθέτει την ικανότητα να κατανοεί ότι τα σύμβολα μπορούν να μεταδώσουν μηνύματα, ότι ο γραπτός λόγος αναπαριστά τον προφορικό λόγο και αρχίζει να κατανοεί την σχέση γραφήματος και φωνήματος, ενώ πειραματίζεται με τον γραπτό λόγο.

Διαθέτει την ικανότητα να εκφράζει την σκέψη, τα συναισθήματα της μέσω της εικαστικής τέχνης, του χορού, της δραματικής τέχνης. Έχει την ικανότητα να χρησιμοποιεί την φαντασία της και να χρησιμοποιεί διαφορετικές τεχνικές.

Στον τομέα της σκέψης και της εξερεύνησης, διακατέχεται από περιέργεια για τον κόσμο που την περιβάλλει. Έχει την ικανότητα να παρατηρεί γεγονότα και να διατυπώνει ερωτήματα, διακρίνεται από ενθουσιασμό και ευχαρίστηση όταν μαθαίνει, ενώ όταν εργάζεται διαθέτει επιμονή και συγκέντρωση σε αυτό που κάνει.

Έχει την ικανότητα να χρησιμοποιεί την σκέψη της και τη φαντασία της για να ανακαλύπτει εναλλακτικές λύσεις σε προβλήματα. Έχει την ικανότητα να κατανοεί μαθηματικές έννοιες και σχέσεις.

Τέλος δείχνει σεβασμό για το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον.

Σοφία :

Όσον αφορά τον τομέα της ταυτότητας και της αυτονομίας, φαίνεται πως έχει οικειότητα με τους εκπαιδευτικούς και τους συνομήλικους της και εξοικείωση και ικανοποίηση από το περιβάλλον της τάξης και του σχολείου.

Διαθέτει θετική αυτοεκτίμηση αν και ορισμένες φορές φαίνεται να αγχώνεται με καταστάσεις που δεν επιθυμεί ή να νιώθει απομονωμένη αν και δεν ισχύει πάντα. Έχει την ικανότητα να εκφράζει τις επιθυμίες της, τις απόψεις, τις εμπειρίες της από το οικογενειακό περιβάλλον, ενώ φαίνεται να εκτιμά και να αναγνωρίζει τα επιτεύγματα και την πρόοδο της.

Χρειάζεται υποστήριξη στο να εκφράσει και να διαχειριστεί τα συναισθήματα της, ενώ κάποιες φορές ενώ γνωρίζει τους κανόνες δεν δέχεται να τους τηρήσει και αυτό επιτυγχάνεται μετά από συζήτηση. Επίσης χρειάζεται υποστήριξη στο να διαχειρίζεται την αποστέρηση, την αποτυχία και το λάθος.

Διακρίνεται για τις ικανότητες αδρής και λεπτής κινητικότητας που έχει, τις ικανότητες αυτοεξυπηρέτησης, τις γνώσεις για την φροντίδα του σώματος. Έχει επίγνωση των δικαιωμάτων και των υποχρεώσεων της.

Όσον αφορά στον τομέα της κοινωνικής αλληλεπίδρασης διαθέτει ικανότητες στο να συνεισφέρει σε ιδέες και προτάσεις αλλά και στο να αποδέχεται τις προτάσεις των άλλων.

Χρειάζεται ενίσχυση στην ανάπτυξη στρατηγικών προκειμένου να επιλύσει συγκρούσεις με τους άλλους καθώς και στο να προβλέπει τις αντιδράσεις και τα συναισθήματα των άλλων.

Έχει ικανότητες και δεξιότητες στο να προσφέρει βοήθεια στους άλλους αν και χρειάζεται υποστήριξη σε αυτόν τον τομέα, όπως επίσης και στο να διατηρεί και να δημιουργεί προσωπικές σχέσεις με τους άλλους.

Στον τομέα της επικοινωνίας, έχει την ικανότητα να επικοινωνεί με κινήσεις του σώματος, των χεριών και του προσώπου και να ανταποκρίνεται στην μη λεκτική επικοινωνία που χρησιμοποιούν οι συνομιλητές. Έχει την ικανότητα να χρησιμοποιεί τον προφορικό λόγο ανάλογα με το επικοινωνιακό πλαίσιο και τον επιδιωκόμενο σκοπό.

Διαθέτει την ικανότητα να κατανοεί ότι τα σύμβολα μπορούν να μεταδώσουν μηνύματα, έχει την ικανότητα να πειραματίζεται με την γραφή και να αναγνωρίζει τις συμβάσεις του γραπτού λόγου. Αναγνωρίζει την σχέση φωνήματος και γραφήματος.

Διαθέτει την ικανότητα να εκφράζει την σκέψη, τα συναισθήματα της μέσω της εικαστικής τέχνης, του χορού, της δραματικής τέχνης. Έχει την ικανότητα να χρησιμοποιεί την φαντασία της και να χρησιμοποιεί διαφορετικές τεχνικές.

Στον τομέα της σκέψης και της εξερεύνησης, διακατέχεται από περιέργεια για τον κόσμο που την περιβάλλει. Έχει την ικανότητα να παρατηρεί γεγονότα και να διατυπώνει ερωτήματα, διακρίνεται από ενθουσιασμό και ευχαρίστηση όταν μαθαίνει, ενώ όταν εργάζεται διαθέτει επιμονή και συγκέντρωση σε αυτό που κάνει.

Έχει την ικανότητα να χρησιμοποιεί την σκέψη της και τη φαντασία της για να ανακαλύπτει εναλλακτικές λύσεις σε προβλήματα. Έχει την ικανότητα να κατανοεί μαθηματικές έννοιες και σχέσεις.

Τέλος δείχνει σεβασμό για το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον.

Αγάπη:

Όσον αφορά το τομέα της ταυτότητας και της αυτονομίας μπορούμε να πούμε ότι έχει οικειότητα με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου ενώ προσπαθεί να εξοικειωθεί με τους συνομήλικους της καθώς είναι ένα παιδί που ξεκίνησε φέτος τη σχολική χρονιά και δεν τους γνωρίζει τόσο καλά.

Στον τομέα της αυτοεκτίμησης, δεν φαίνεται έχει τόσο θετική αυτοεκτίμηση πάντοτε αν και συμμετέχει κανονικά στις δραστηριότητες του σχολείου με τους συνομήλικους της. Πιο συγκεκριμένα υπάρχουν στιγμές που αποτραβιέται και δεν επιθυμεί την λεκτική επικοινωνία ακόμη και όταν η εκπαιδευτικός της απευθύνει τον λόγο.

Παρόλα αυτά όταν αισθάνεται άνετα εκφράζει τις εμπειρίες της από το οικογενειακό της περιβάλλον, ενώ φαίνεται να εκτιμά και να αναγνωρίζει τα επιτεύγματα και την πρόοδο της.

Χρειάζεται υποστήριξη στο να εκφράσει και να διαχειριστεί τα συναισθήματα της, γιατί κάποιες φορές μπορεί να είναι στεναχωρημένη και να μην προσπαθήσει να το εκφράσει αλλά το βιώνει μόνη της. Γνωρίζει τους κανόνες και τους τηρεί με μεγάλη ευκολία, ενώ μπορεί να διαχειριστεί την αποτυχία και το λάθος με επιτυχία.

Διακρίνεται για τις ικανότητες αδρής και λεπτής κινητικότητας που έχει, τις ικανότητες αυτοεξυπηρέτησης, τις γνώσεις για την φροντίδα του σώματος. Έχει επίγνωση των δικαιωμάτων και των υποχρεώσεων της.

Όσον αφορά τον τομέα της κοινωνικής αλληλεπίδρασης χρειάζεται ενίσχυση ώστε να συνεισφέρει ισότιμα σε ιδέες και προτάσεις στην ομάδα καθώς κρατάει ένα χαμηλό προφίλ στην ολομέλεια, αποδέχεται όμως με ευκολία τις προτάσεις των άλλων.

Έχει ικανότητες και δεξιότητες στο να προσφέρει βοήθεια στους άλλους αν και χρειάζεται υποστήριξη σε αυτόν τον τομέα, χρειάζεται ενίσχυση στο να διατηρεί και να δημιουργεί προσωπικές σχέσεις με τους άλλους.

Στον τομέα της επικοινωνίας, έχει την ικανότητα να επικοινωνεί με κινήσεις του σώματος, των χεριών και του προσώπου και να ανταποκρίνεται στην μη λεκτική επικοινωνία που χρησιμοποιούν οι συνομιλητές. Χρειάζεται ενίσχυση στο να χρησιμοποιεί τον προφορικό λόγο ανάλογα με το επικοινωνιακό πλαίσιο και τον επιδιωκόμενο σκοπό.

Διαθέτει την ικανότητα να κατανοεί ότι τα σύμβολα μπορούν να μεταδώσουν μηνύματα, έχει την ικανότητα να πειραματίζεται με την γραφή και να αναγνωρίζει τις συμβάσεις του γραπτού λόγου.

Διαθέτει την ικανότητα να εκφράζει την σκέψη, τα συναισθήματα της μέσω της εικαστικής τέχνης, του χορού, της δραματικής τέχνης. Έχει την ικανότητα να χρησιμοποιεί την φαντασία της και να χρησιμοποιεί διαφορετικές τεχνικές.

Στον τομέα της σκέψης και της εξερεύνησης, διακατέχεται από περιέργεια για τον κόσμο που την περιβάλλει. Έχει την ικανότητα να παρατηρεί γεγονότα αλλά χρειάζεται βοήθεια στο να διατυπώνει ερωτήματα. Διακρίνεται από ενθουσιασμό και ευχαρίστηση όταν μαθαίνει, ενώ όταν εργάζεται διαθέτει επιμονή και συγκέντρωση σε αυτό που κάνει.

Έχει την ικανότητα να χρησιμοποιεί την σκέψη της και τη φαντασία της για να ανακαλύπτει εναλλακτικές λύσεις σε προβλήματα. Έχει την ικανότητα να κατανοεί μαθηματικές έννοιες και σχέσεις. Τέλος δείχνει σεβασμό για το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον.

Αναστασία:

Όσον αφορά το τομέα της ταυτότητας και της αυτονομίας μπορούμε να πούμε ότι έχει οικειότητα με τους εκπαιδευτικούς τους σχολείου ενώ προσπαθεί να εξοικειωθεί με τους συνομήλικους της καθώς και αυτή είναι παιδί που ξεκίνησε φέτος τη σχολική χρονιά και δεν τους γνωρίζει τόσο καλά.

Στον τομέα της αυτοεκτίμησης, δεν φαίνεται έχει τόσο θετική αυτοεκτίμηση πάντοτε αν και συμμετέχει κανονικά στις δραστηριότητες του σχολείου με τους συνομήλικους της. Πιο συγκεκριμένα φαίνεται να αποτραβιέται από την ομάδα και δεν επιδιώκει το ομαδικό παιχνίδι, ενώ όταν η εκπαιδευτικός της απευθύνει τον λόγο αν και θέλει να εκφραστεί, το κάνει διστακτικά.

Παρόλα αυτά, ειδικά στην εκπαιδευτικό, αισθάνεται άνετα να εκφράζει τις εμπειρίες της από το οικογενειακό της περιβάλλον, ενώ φαίνεται να εκτιμά και να αναγνωρίζει τα επιτεύγματα και την πρόοδο της.

Χρειάζεται υποστήριξη στο να εκφράσει και να διαχειριστεί τα συναισθήματα της, γιατί κάποιες φορές μπορεί να είναι στεναχωρημένη και δεν προσπαθεί να το εκφράσει αλλά το βιώνει μόνη της. Γνωρίζει τους κανόνες και τους τηρεί με μεγάλη ευκολία, ενώ μπορεί να διαχειριστεί την αποτυχία και το λάθος με επιτυχία.

Διακρίνεται για τις ικανότητες αδρής και λεπτής κινητικότητας που έχει, τις ικανότητες αυτοεξυπηρέτησης, τις γνώσεις για την φροντίδα του σώματος. Έχει επίγνωση των δικαιωμάτων και των υποχρεώσεων της.

Όσον αφορά τον τομέα της κοινωνικής αλληλεπίδρασης χρειάζεται ενίσχυση ώστε να συνεισφέρει ισότιμα σε ιδέες και προτάσεις στην ομάδα καθώς κρατάει ένα χαμηλό προφίλ στην ολομέλεια, αποδέχεται όμως με ευκολία τις προτάσεις των άλλων.

Έχει ικανότητες και δεξιότητες στο να προσφέρει βοήθεια στους άλλους αν και χρειάζεται υποστήριξη σε αυτόν τον τομέα, ενώ χρειάζεται βοήθεια στο να διατηρεί και να δημιουργεί προσωπικές σχέσεις με τους άλλους.

Στον τομέα της επικοινωνίας, έχει την ικανότητα να επικοινωνεί με κινήσεις του σώματος, των χεριών και του προσώπου και να ανταποκρίνεται στην μη λεκτική επικοινωνία που χρησιμοποιούν οι συνομιλητές. Χρειάζεται ενίσχυση στο να χρησιμοποιεί τον προφορικό λόγο ανάλογα με το επικοινωνιακό πλαίσιο και τον επιδιωκόμενο σκοπό.

Διαθέτει την ικανότητα να κατανοεί ότι τα σύμβολα μπορούν να μεταδώσουν μηνύματα, έχει την ικανότητα να πειραματίζεται με την γραφή και να αναγνωρίζει τις συμβάσεις του γραπτού λόγου και αρχίζει να κατανοεί την σχέση φωνήματος και γραφήματος.

Διαθέτει την ικανότητα να εκφράζει την σκέψη, τα συναισθήματα της μέσω της εικαστικής τέχνης, του χορού, της δραματικής τέχνης. Έχει την ικανότητα να χρησιμοποιεί την φαντασία της και διακρίνεται για τις γεμάτες φαντασία προτάσεις της, ενώ επιδεικνύει μεγάλη ευκολία στην έκφραση μέσω της εικαστικής τέχνης και στο να χρησιμοποιεί διαφορετικές τεχνικές.

Στον τομέα της σκέψης και της εξερεύνησης, διακατέχεται από περιέργεια για τον κόσμο που την περιβάλλει. Έχει την ικανότητα να παρατηρεί γεγονότα αλλά χρειάζεται βοήθεια στο να διατυπώνει ερωτήματα. Διακρίνεται από ενθουσιασμό και

ευχαρίστηση όταν μαθαίνει, ενώ όταν εργάζεται διαθέτει επιμονή και πολύ μεγάλη συγκέντρωση σε αυτό που κάνει.

Έχει την ικανότητα να χρησιμοποιεί την σκέψη της και τη φαντασία της για να ανακαλύπτει εναλλακτικές λύσεις σε προβλήματα. Έχει την ικανότητα να κατανοεί μαθηματικές έννοιες και σχέσεις. Τέλος δείχνει σεβασμό για το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον.

Μαρία :

Όσον αφορά το τομέα της ταυτότητας και της αυτονομίας μπορούμε να πούμε ότι έχει οικειότητα με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου και κυρίως με την εκπαιδευτικό της τάξης, ενώ με τους συνομήλικους της όχι σε μεγάλο βαθμό.

Στον τομέα της αυτοεκτίμησης, δεν φαίνεται έχει τόσο θετική αυτοεκτίμηση πάντοτε αν και συμμετέχει κανονικά στις δραστηριότητες του σχολείου με τους συνομήλικους της. Πιο συγκεκριμένα δεν επιθυμεί να χρησιμοποιεί την λεκτική επικοινωνία ακόμη και όταν η εκπαιδευτικός της απευθύνει τον λόγο και όταν αναγκάζεται να την χρησιμοποιήσει τις περισσότερες φορές κομπιάζει και τραυλίζει ενώ από τις νευρικές της κινήσεις φαίνεται ότι αγχώνεται. Θα πρέπει να σημειώσουμε ότι την Μαρία την παρακολουθεί αναπτυξιολόγος μετά την επιθυμία των γονέων της, η οποία διέγνωσε «τραυλισμό και δυσκολία στην εκφορά λόγου» λόγω άγχους και συνέστησε επανεξέταση σε έξι μήνες.

Συνεχίζοντας θα πρέπει να πούμε ότι παρόλα αυτά όταν αισθάνεται άνετα εκφράζει τις εμπειρίες της από το οικογενειακό της περιβάλλον μόνο όμως στην εκπαιδευτικό και έπειτα από την προτροπή της ίδιας. Ενώ δεν φαίνεται να εκτιμά και να αναγνωρίζει τα επιτεύγματα και την πρόοδο της.

Χρειάζεται υποστήριξη στο να εκφράσει και να διαχειριστεί τα συναισθήματα της, γιατί κάποιες φορές μπορεί να είναι στεναχωρημένη δεν το εκφράζει αν κάποιος δεν

ασχοληθεί μαζί της. Δεν προσαρμόζεται εύκολα σε νέες συνθήκες και φαίνεται να φοβάται τους δυνατούς ήχους. Γνωρίζει τους κανόνες και τους τηρεί με μεγάλη ευκολία καθώς και των αποδεκτών συμπεριφορών.

Στον τομέα της αυτονομίας έχει τις ικανότητες αυτοεξυπηρέτησης, τις γνώσεις για την φροντίδα του σώματος, αλλά εμφανίζει μια καθυστέρηση στις ικανότητες της λεπτής και αδρής κινητικότητας. Έχει επίγνωση των δικαιωμάτων και των υποχρεώσεων της αν και δεν φαίνεται να μπορεί να παίρνει αποφάσεις και να κάνει επιλογές.

Όσον αφορά τον τομέα της κοινωνικής αλληλεπίδρασης χρειάζεται ενίσχυση ώστε να συνεισφέρει ισότιμα σε ιδέες και προτάσεις στην ομάδα καθώς κρατάει ένα χαμηλό προφίλ στην ολομέλεια, αποδέχεται όμως με ευκολία τις προτάσεις των άλλων.

Έχει ικανότητες και δεξιότητες στο να προσφέρει βοήθεια στους άλλους όταν της το ζητούν, αν και χρειάζεται υποστήριξη σε αυτόν τον τομέα, όπως επίσης και στο να διατηρεί και να δημιουργεί προσωπικές σχέσεις με τους άλλους.

Στον τομέα της επικοινωνίας, έχει την ικανότητα να επικοινωνεί με κινήσεις του σώματος, των χεριών και του προσώπου και να ανταποκρίνεται στην μη λεκτική επικοινωνία που χρησιμοποιούν οι συνομιλητές. Χρειάζεται ενίσχυση στο να χρησιμοποιεί τον προφορικό λόγο ανάλογα με το επικοινωνιακό πλαίσιο και τον επιδιωκόμενο σκοπό.

Διαθέτει την ικανότητα να κατανοεί ότι τα σύμβολα μπορούν να μεταδώσουν μηνύματα, έχει την ικανότητα να πειραματίζεται με την γραφή και ενώ δεν φαίνεται να αναγνωρίζει τις συμβάσεις του γραπτού λόγου.

Δεν φαίνεται να διαθέτει την ικανότητα να εκφράζει την σκέψη, τα συναισθήματα της μέσω της εικαστικής τέχνης, του χορού, της δραματικής τέχνης. Ούτε έχει την ικανότητα να χρησιμοποιεί την φαντασία της και να χρησιμοποιεί διαφορετικές τεχνικές.

Στον τομέα της σκέψης και της εξερεύνησης, διακατέχεται από μικρή περιέργεια για τον κόσμο που την περιβάλλει, κάποιες φορές παρατηρεί γεγονότα αλλά χρειάζεται βοήθεια στο να διατυπώνει ερωτήματα. Επίσης, όταν εργάζεται δεν διαθέτει επιμονή και συγκέντρωση σε αυτό που κάνει καθώς πρέπει να της υπενθυμίζει η

εκπαιδευτικός τι πρέπει να κάνει καθώς και να της εξηγεί τα στάδια για να ολοκληρώσει μια εργασία.

Κατερίνα:

Ξεκινώντας από τον τομέα της ταυτότητας, βλέπουμε πως έχει οικειότητα με τους εκπαιδευτικούς και με το σύνολο των συνομήλικων της, φαίνεται εξοικειωμένη με τον χώρο του σχολείου και το περιβάλλον της τάξης. Έχει θετική αυτοεκτίμηση και επίγνωση των ικανοτήτων της και εκφράζει τις απόψεις της και τις εμπειρίες της με άνεση, ενώ φαίνεται πως έχει την ικανότητα να αναγνωρίζει τα επιτεύγματα και την πρόοδο της.

Στον τομέα της αυτορρύθμισης, δείχνει να έχει την ικανότητα να αναγνωρίζει, να εκφράζει τα συναισθήματα της, ενώ καταβάλλει προσπάθεια να τα διαχειριστεί. Έχει σεβασμό στους κανόνες που αφορούν την συμπεριφορά της ως προς τους άλλους καθώς και ποιες συμπεριφορές είναι αποδεκτές ή όχι.

Στον τομέα της προσωπικής ενδυνάμωσης, δείχνει να έχει την ικανότητα να διαχειρίζεται και να προσαρμόζεται σε αντίξοες συνθήκες, ενώ διαχειρίζεται και την αποστέρηση και την περίπτωση του λάθους χωρίς ξεσπάσματα ή ακραίες συμπεριφορές.

Στον τομέα της αυτονομίας επιδεικνύει ικανότητες αυτοεξυπηρέτησης, γνώσεις για την φροντίδα και την υγιεινή του σώματος, έχει δεξιότητες λεπτής και αδρής κινητικότητας.

Όσον αφορά τον τομέα της κοινωνικής αλληλεπίδρασης παρουσιάζει ικανότητες και δεξιότητες στο να διαπραγματεύεται και να συνεργάζεται στα πλαίσια μιας ομάδας, συνεισφέρει σε ιδέες και προτάσεις, ενώ παράλληλα αποδέχεται και τις ιδέες και τις προτάσεις των άλλων παιδιών. Φαίνεται να έχει ενσυναίσθηση και να αναγνωρίζει τις αντιδράσεις των άλλων, έχει ικανότητες να αναζητά βοήθεια και να παρέχει βοήθεια στους άλλους, ενώ επιδεικνύει ικανότητες στο να διατηρεί προσωπικές σχέσεις με τους άλλους.

Στον τομέα της επικοινωνίας, φαίνεται να έχει την ικανότητα να επικοινωνεί με κινήσεις του σώματος και του προσώπου, μπορεί και ερμηνεύει την μη λεκτική

επικοινωνία που χρησιμοποιούν οι συνομιλητές. Επίσης έχει την ικανότητα να κατανοεί και να χρησιμοποιεί με επάρκεια τον προφορικό λόγο.

Διαθέτει την ικανότητα να κατανοεί ότι τα σύμβολα μπορούν να μεταδώσουν μηνύματα, ότι ο γραπτός λόγος αναπαριστά τον προφορικό λόγο και αρχίζει να κατανοεί την σχέση γραφήματος και φωνήματος, ενώ πειραματίζεται με τον γραπτό λόγο.

Διαθέτει την ικανότητα να εκφράζει την σκέψη, τα συναισθήματα της μέσω της εικαστικής τέχνης, του χορού, της δραματικής τέχνης. Έχει την ικανότητα να χρησιμοποιεί την φαντασία της και να χρησιμοποιεί διαφορετικές τεχνικές.

Στον τομέα της σκέψης και της εξερεύνησης, διακατέχεται από περιέργεια για τον κόσμο που την περιβάλλει. Έχει την ικανότητα να παρατηρεί γεγονότα και να διατυπώνει ερωτήματα, διακρίνεται από ενθουσιασμό και ευχαρίστηση όταν μαθαίνει, ενώ όταν εργάζεται διαθέτει επιμονή και συγκέντρωση σε αυτό που κάνει.

Έχει την ικανότητα να χρησιμοποιεί την σκέψη της και τη φαντασία της για να ανακλύπτει εναλλακτικές λύσεις σε προβλήματα. Έχει την ικανότητα να κατανοεί μαθηματικές έννοιες και σχέσεις.

Τέλος δείχνει σεβασμό για το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον.

Λένα:

Είναι 4 ετών και φοιτεί για δεύτερη χρονιά στο ίδιο σχολείο.

Η Λένα φοίτησε στο σχολείο για περίπου 4 μήνες, με κάποιες ενδιάμεσες διακοπές λόγω ασθενειών που συνέβησαν. Το διάστημα αυτό η εκπαιδευτικός ερευνήτρια προσπάθησε και συγκέντρωσε κάποια στοιχεία τα οποία δεν είναι ολοκληρωμένα και τα οποία παρουσιάζονται παρακάτω.

Ξεκινώντας από τον τομέα της ταυτότητας, βλέπουμε πως έχει οικειότητα με τους εκπαιδευτικούς και με το σύνολο των συνομήλικων της, φαίνεται εξοικειωμένη με τον χώρο του σχολείου και το περιβάλλον της τάξης. Έχει θετική αυτοεκτίμηση και επίγνωση των ικανοτήτων της και εκφράζει τις απόψεις της και τις εμπειρίες της με

άνεση, ενώ φαίνεται πως έχει την ικανότητα να αναγνωρίζει τα επιτεύγματα και την πρόοδο της.

Στον τομέα της αυτορρύθμισης, δείχνει να έχει την ικανότητα να αναγνωρίζει, να εκφράζει τα συναισθήματα της, όμως χρειάζεται ενίσχυση στο να κατορθώσει να τα διαχειριστεί.

Έχει σεβασμό τους κανόνες που αφορούν την συμπεριφορά της ως προς τους άλλους καθώς και ποιες συμπεριφορές είναι αποδεκτές ή όχι.

Στον τομέα της προσωπικής ενδυνάμωσης, δείχνει να έχει την ικανότητα να διαχειρίζεται και να προσαρμόζεται σε αντίξοες συνθήκες, ενώ χρειάζεται ενίσχυση στο να διαχειρίζεται την περίπτωση του λάθους χωρίς ξεσπάσματα ή ακραίες συμπεριφορές.

Στον τομέα της αυτονομίας επιδεικνύει ικανότητες αυτοεξυπηρέτησης, γνώσεις για την φροντίδα και την υγιεινή του σώματος, έχει δεξιότητες λεπτής και αδρής κινητικότητας.

Όσον αφορά τον τομέα της κοινωνικής αλληλεπίδρασης παρουσιάζει ικανότητες και δεξιότητες να διαπραγματεύεται και να συνεργάζεται στα πλαίσια μιας ομάδας, συνεισφέρει σε ιδέες και προτάσεις, ενώ παράλληλα αποδέχεται και τις ιδέες και τις προτάσεις των άλλων παιδιών. Φαίνεται να έχει ενσυναίσθηση και να αναγνωρίζει τις αντιδράσεις των άλλων, έχει ικανότητες να αναζητά βοήθεια και να παρέχει βοήθεια στους άλλους, ενώ επιδεικνύει ικανότητες στο να διατηρεί προσωπικές σχέσεις με τους άλλους.

Στον τομέα της επικοινωνίας, φαίνεται να έχει την ικανότητα να επικοινωνεί με κινήσεις του σώματος και του προσώπου, μπορεί και ερμηνεύει την μη λεκτική επικοινωνία που χρησιμοποιούν οι συνομιλητές. Επίσης έχει την ικανότητα να κατανοεί και να χρησιμοποιεί με επάρκεια τον προφορικό λόγο.

Διαθέτει την ικανότητα να κατανοεί ότι τα σύμβολα μπορούν να μεταδώσουν μηνύματα, ότι ο γραπτός λόγος αναπαριστά τον προφορικό λόγο και αρχίζει να κατανοεί την σχέση γραφήματος και φωνήματος, ενώ πειραματίζεται με τον γραπτό λόγο.

Διαθέτει την ικανότητα να εκφράζει την σκέψη, τα συναισθήματα της μέσω της εικαστικής τέχνης , του χορού, της δραματικής τέχνης. Έχει την ικανότητα να χρησιμοποιεί την φαντασία της και να χρησιμοποιεί διαφορετικές τεχνικές.

Στον τομέα της σκέψης και της εξερεύνησης, διακατέχεται από περιέργεια για τον κόσμο που την περιβάλλει. Έχει την ικανότητα να παρατηρεί γεγονότα και να διατυπώνει ερωτήματα, διακρίνεται από ενθουσιασμό και ευχαρίστηση όταν μαθαίνει, ενώ όταν εργάζεται διαθέτει επιμονή και συγκέντρωση σε αυτό που κάνει.

Έχει την ικανότητα να χρησιμοποιεί την σκέψη της και τη φαντασία της για να ανακλύπτει εναλλακτικές λύσεις σε προβλήματα. Έχει την ικανότητα να κατανοεί μαθηματικές έννοιες και σχέσεις.

Τέλος δείχνει σεβασμό για το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον.

Παράρτημα 2^ο

Α΄ ΚΥΚΛΟΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

1. Ημερολόγιο εκπαιδευτικού.
2. Απομαγνητοφώνηση με κριτική φίλη ή αναφορά κριτικής φίλης.
3. Φωτογραφίες από τις δράσεις.

Ημερολόγιο εκπαιδευτικού 4-3-2019

Όλα τα παιδιά συμμετείχαν με χαρά. Ο Μάρκος δεν ήθελε να επικοινωνήσει λεκτικά. Στο πρώτο παιχνίδι με τις χαιρετούρες τα παιδιά επέλεγαν να χαιρετήσουν και να πουν καλή κουβέντα με συγκεκριμένα παιδιά. Οι καλές κουβέντες περιορίζονται σε εξωτερικά χαρακτηριστικά. Όταν κάποια παιδιά δεν είχαν το ζευγάρι που ήθελαν γκρίνιαζαν και μουτρώνανε, χωρίς να επιδιώκουν επαφή με κάποιον άλλον. Μόνο με την προτροπή μου αλλάζανε ζευγάρια.

Στο κυνηγητό αναγκάστηκαν να αλλάξουν ζευγάρια γιατί το έλεγε το παιχνίδι, συμμετείχαν όλα σύμφωνα με τα σημάδια της μη λεκτικής επικοινωνίας. Γελούσανε είχανε χαρούμενες φάτσες γεμάτες ενθουσιασμό. Στο παιχνίδι με τον δεινόσαυρο στην αρχή δεν κατάφερναν να ανέβουν όλοι. Κάποιοι όπως ο Νώντας και η Ισιδώρα δεν άκουγαν την οδηγία να χωρέσουν όλοι. Στη συνέχεια έγινε αυτοσκοπός να βοηθήσουν τους φίλους τους για να μην χάσουν.

Στο τελευταίο παιχνίδι με τα κολλημένα μέλη η επιλογή έγινε από εμένα, οπότε δεν μπορούμε να διαπιστώσουμε αν θα έμεναν στα γνωστά ζευγάρια ή αν θα άλλαζαν.

Γενικά η συμμετοχή των παιδιών ήταν καθολική. Η ένταξη των παιδιών έγινε μέσα από τον κανόνα των παιχνιδιών που υποχρέωναν τα παιδιά να αλλάξουν ζευγάρια και να δοκιμάσουν με άλλα.

Τα ντροπαλά παιδιά φάνηκαν να βρίσκουν έστω και έτσι μια καινούργια θέση στην ομάδα, διατηρώντας όμως το χαμηλό προφίλ τους και μη έχοντας κατακτήσει την ισότητα στην ομάδα.

Από τον αναστοχασμό θα έλεγα ότι πρέπει να εστιάσω σε πιο λίγους στόχους έτσι ώστε να μπορώ να αντιλαμβάνομαι και να παρακολουθώ τι συμβαίνει στην ομάδα. Να γίνει η επιλογή των επόμενων ασκήσεων με στόχο να διερευνηθεί αν τα παιδιά επιλέγουν άλλα ζευγάρια ελεύθερα.

Ημερολόγιο εκπαιδευτικού 7-3-2019

Στη σημερινή μέρα πραγματοποιήσαμε το παιχνίδι της επαφής ξανά με σκοπό να αλλάξουν και να έρθουν σε επαφή όλα τα παιδιά μεταξύ τους. Θεωρώ ότι τα ζευγάρια δεν έσπασαν ιδιαίτερα. Υπήρχαν μικρές γκρίνιες, όμως παράλληλα δέχθηκαν να αλλάξουν ζευγάρια μεταξύ τους και να πειραματιστούν.

Στο παιχνίδι με το πανί είχαν όλοι τον χώρο και τον χρόνο να πούνε την άποψη τους και όλοι το έκαναν εκτός από τον Μάρκο που αποσύρθηκε στα μισά της διαδικασίας.

Στο κάνε ότι κάνω επίσης όλοι είχαν την ευκαιρία να εκφραστούν. Οι ηγετικοί ρόλοι παρέμειναν ηγετικοί(βλ. Παύλος). Οι ήρεμοι και αποστασιοποιημένοι το ίδιο. Στην αξιολόγηση η πλειοψηφία ζωγράφισε το παιχνίδι της επαφής ως καλύτερο από τα άλλα και 2 παιδιά το παιχνίδι με το πανί.

Αναστοχασμός: Πρέπει να πραγματοποιηθούν περισσότερα θεατρικά παιχνίδια πιο νωρίς όσον αφορά το χρόνο και ταυτόχρονα να αφορούν και την συνεργασία, προκειμένου να επιτευχθεί η σύσφιξη της ομάδας.

Ημερολόγιο εκπαιδευτικού 12-3-2019

Τα παιχνίδια συνεργασίας σε ζευγάρια με την επαφή και το μπαλόκι από άποψη συμμετοχής ήταν πολύ καλά. Τα ζευγάρια που είναι δεδομένα, όπως Σοφία-Φένια, Μάρκος- Παύλος, Οδυσσέας- Νώντας, δύσκολα σπάνε. Η Σοφία και ο Μάρκος αντιδρούσαν πολύ στις αλλαγές όταν δεν ήταν με τα παιδιά που ήθελαν.

Παρόλα αυτά τα ηγετικά άτομα Παύλος- Κατερίνα, εύκολα αλλάζανε ζευγάρια χωρίς να γκρινιάζουν και επέλεγαν και πιο ντροπαλά παιδιά. Τα ντροπαλά παιδιά δεν έχουν ακόμα την ίδια θέση στην ομάδα, εκφράζονται δύσκολα και πάντα μετά από δική μου

προτροπή. Στις ατομικές εκθέσεις δεν δυσκολεύονται και δεν φαίνεται να ντρέπονται, δεν διεκδικούν όμως.

Η συμμετοχή στα παιχνίδια σήμερα ήταν καθολική, όλοι ήθελαν να συμμετέχουν και με μεγάλη προθυμία έμοιαζαν να διασκεδάζουν και να περνούν καλά. Στο παιχνίδι με τα κλειστά μάτια φάνηκε ότι δυσκολεύτηκαν και η συζήτηση πήγε καλά επίσης στο παιχνίδι με τις διαδρομές με κλειστά μάτια που είχαμε τοποθετήσει και εμπόδια, τα παιδιά κατάφεραν να εστιάσουν στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα άτομα με οπτική αναπηρία λόγω της δικής μας αδιαφορίας και όχι λόγω της αναπηρίας τους.

Αναφορά κριτικής φύλης 12-3-2019

Σύσφιξη ομάδας: το παιχνίδι με τις εναλλαγές των ζευγαριών λειτουργεί θετικά για τη σύσφιξη των παιδιών μεταξύ τους. Τα παιδιά συμμετείχαν ευχάριστα σε αυτή την διαδικασία, χαριεντίζονταν και φαινόταν ότι το διασκεδάσαν.

Προώθηση της συνεργασίας: έχω την αίσθηση ότι οι δραστηριότητες που είχες επιλέξει βοηθούν πάρα πολύ στη συμμετοχή των παιδιών και την δραστηριοποίησή τους, ωστόσο δεν απαιτούν σε μεγάλο βαθμό συνεργατικότητα. Περισσότερο προωθούσε τη συνεργασία η δραστηριότητα με τα μπαλόνια (όπου έπρεπε να προσπαθήσουν να τα κρατήσουν με το σώμα τους).

Εξοικείωση με την έννοια της αναπηρίας: τα παιδιά κλήθηκαν να ανακαλύψουν τον «άλλο» μέσα από την αφή. Πολύ ενδιαφέρουσα δραστηριότητα και πολύ πετυχημένη. Θεωρώ πως ίσως έπρεπε να γίνει μια συζήτηση πάνω σε αυτό το θέμα, μετά το τέλος της δραστηριότητας: πώς τον κατάλαβες; Τι είναι αυτό που μας βοηθά να καταλάβουμε των άλλο αν δεν τον βλέπουμε; (ώστε τα παιδιά να μουν στην διαδικασία να σκεφτούν τι λειτούργησε στα ίδια με θετικό τρόπο ώστε να αναγνωρίσουν τον άλλο). Θα μπορούσαν να δίνονται σταδιακά κάποιες πληροφορίες για τον άλλο, με κορύφωση τη φωνή, ώστε τα παιδιά να αντιληφθούν ποια είναι τα στοιχεία που επιτρέπουν σε ένα άτομο που δεν βλέπει να αναγνωρίσει ποιον έχει μπροστά του.

Και η δραστηριότητα με το περπάτημα στα σκοτεινά με τα εμπόδια τα βοήθησε κατά τη γνώμη μου με ασυνείδητο τρόπο να αντιληφθούν τη δυσκολία που έχει για κάποιον το περπάτημα στο σκοτάδι. Εδώ θεωρώ ότι ήταν πολύ επιτυχημένη και η

παρότρυνση για κουβεντούλα στο τέλος της δραστηριότητας. Τα παιδιά διατύπωσαν γνώμες, που δείχνει πως αντιλήφθηκαν τις δυσκολίες που έχει αυτή η συνθήκη.

Ημερολόγιο εκπαιδευτικού 14-3-2019

Τα παιδιά όλα συμμετείχαν και είχαν θέση στην ομάδα και μπορούσαν να εκφραστούν. Έμοιαζαν να διασκεδάζουν και να περνούν καλά. Τα παιδιά που είναι πιο ντροπαλά και πάλι ήταν πιο ήσυχα αλλά άρχισαν να βρίσκουν την θέση και τον τρόπο να εκφραστούν. Ο Μάρκος δεν συμμετείχε αλλά παρακολουθούσε.

Στην ιστορία του τυφλοπόντικα αυτό που κυριάρχησε ήταν το να προσπαθήσουν να κάνουν καλά τον τυφλοπόντικα, μάλιστα δεν μπορούσαν να το καταλάβουν μέχρι και το τέλος.

Χρειάζονται σίγουρα πολλά ακόμη παιχνίδια και καταστάσεις συνεργασίας, υπάρχουν εδραιωμένες φιλίες που δεν σπάνε, το να κάνουν όλοι παρέα με όλους δεν είναι ακόμα εφικτό.

Να μην είμαι τόσο αγχωμένη ώστε να μπορώ να αντιληφθώ και να προωθήσω την κουβέντα. Να κάνω περισσότερες ασκήσεις και παιχνίδια ρόλων σχετικά με τις σχέσεις τους. Επίσης δεν μπορούσαν να κατανοήσουν την μονιμότητα της αναπηρίας και ήθελαν να τον αλλάξουν για να τον κάνουν παρέα. Όταν τους το ζήτησα σκέφτηκαν και θετικά πράγματα για τον τυφλοπόντικα. Επέμειναν όμως πολύ στο να τον αλλάξουν.

Απομαγνητοφώνηση από συζήτηση με κριτική φίλη 14-3-2019

Άσπα: Νομίζω ότι πάει πάρα πολύ καλά, δηλαδή μου άρεσε πάρα πολύ η ιστορία, μου άρεσε πάρα πολύ αυτό που χειρίστηκε αυτό που λέγαμε την άλλη φορά, που πήρες αφορμή από αυτό και κάπως το ένταξες, αυτό που βρήκα ως αδυναμία, ήταν ότι είχες πάρα πολύ κείμενο στην αρχή και τους προκατέλαβες, δηλαδή εγώ θεωρώ ότι το κομμάτι που τους είπες εσύ στην αρχή για το πώς αντιδρούσε ο κόσμος θα έπρεπε να το αφήσεις, και να τους ρωτήσεις,

Εκπαι.: Αυτό ναι κ εγώ το είχα μια αμφιβολία

Άσπα: Αυτό εκεί έπρεπε να το αφήσεις λίγο πιο ελεύθερο αυτό, γενικά νομίζω ότι είχε πάρα πολύ συμμετοχή, εκτός από τον Μάρκο

Εκπαι.: Αυτό είναι πάρα πολύ μεγάλο θέμα

Άσπα: Και εγώ τον παρατηρούσα και τον έβγαλα φωτογραφίες, νομίζω ότι είναι πολύ αρνητικός σε ότι αφορά τη σωματική συμμετοχή, αντιθέτως όταν άρχισες να μιλάς για το πώς αισθανόταν ο τυφλοπόντικας κάθησε και άκουγε

Εκπαι.: Τον είδα κ εγώ

Άσπα: Με το που είπες ελάτε τώρα να συμμετέχουμε

Εκπαι.: Ναι πρέπει να το δουλέψω, τη προηγούμενη φορά που δεν ήσουν, ήταν σε όλο το παιχνίδι μέσα, παίζαμε παιχνίδια, κάναμε τα πάντα και δεν ξέρω τώρα αν φταίει ή παρουσία θα κοιτάξω για να δω πως θα τον τραβήξω γιατί είναι πολύ έξω ο Μάρκος

Άσπα: Δεν ήταν έξω νοητικά, δηλαδή άκουγε, αυτό το πρόσεξα και πρόσεξα ότι όταν αισθανόταν ότι δεν τον κοιτάει κανείς έμπαινε, με το που αισθανόταν ότι ασχολούνται μαζί του έβγαινε έξω

Εκπαι.: Ναι ναι αυτό το έχω δει και εγώ που λες, να σου πω για τα παιδάκια που είναι πιο ήρεμα, η Μαρία, η Αγάπη, η Αναστασία, είναι πιο συνεσταλμένα;

Άσπα: Εγώ νομίζω ότι με τον τρόπο τους συμμετέχουν όλα, δεν αισθάνομαι ότι με τα υπόλοιπα παιδιά υπάρχει, αντιθέτως θεωρώ ότι είναι πολύ μεγάλη επιτυχία δική σου το ότι καταφέρνεις όλη η υπόλοιπη ομάδα να συμμετέχει ενεργά, μπορεί άλλα να είναι πιο εσωστρεφή άλλα να είναι πιο εξωστρεφή αλλά συμμετέχουν όλα, επίσης όλα ακούνε, παρακολουθούν κανονικά, έκαναν τα ζωάκια

Άσπα: Αυτό που είδα εγώ είναι ότι υπάρχει ένας ανταγωνισμός...

Εκπαι.: Αυτό με τη συνεργασία, έχουμε θέμα...

Άσπα: Εκεί υπάρχει ένα θέμα πολύ φυσιολογικό όμως...

Εκπαι.: Οπότε συνεχίζω για την συνεργασία γιατί και εγώ το βλέπω, ότι δεν σπάνε οι κλίκες και τα ζευγάρια

Άσπα: Ε αυτό και λίγο, όταν θα δεις ξανά την διδασκαλία, λίγο νομίζω ότι σε αγχώνει το γεγονός ότι δεν βγαίνει αυτό που έχεις στο μυαλό σου, εκείνη τη στιγμή και πας λίγο να το...

Εκπαι.: να το κατευθύνω

Άσπα: Ενώ όταν το σκέφτεσαι λίγο παραπάνω από αυτό που βγαίνουν υπάρχουν πράγματα.

Εκπαι.: Όπως;

Άσπα: Όπως εκεί με το ιατρικό μοντέλο στην αρχή πήγες λίγο να το κουκουλώσεις , αλλά μετα λειτούργησε εσωτερικά

Εκπαι.: τώρα γιατί ξεκίνησα έτσι κατευθυνόμενα, γιατί ήθελα να τους κάνω ένα εκπαιδευτικό δράμα ακριβώς γιαυτό, δηλαδή ήθελα εγώ να το πάω κατευθυνόμενο, σκέφτηκα ότι ήθελα να τους αφήσω ελεύθερους και σκέφτηκα ότι όχι ακόμα, θέλω πρώτα να τους δώσω όλες τις εκφάνσεις και να τους βάλω να σκεφτούνε τι μπορεί να αισθάνεται κάποιος που τον κοροιδεύουν και προχωρώντας αν τους δώ ότι , δηλαδή θέλω να τους παρω σε αυτό το κομματι πρώτα

Άσπα: Να τους δώσεις την πληροφορία

Εκπαι.: Την πληροφορία μπράβο, γιατί εμένα μου έκανε εντυπωση που έλεγαν να τον κάνουμε καλά, δεν το περίμενα αυτό,

Άσπα: Αυτό που ίσως να έλειπε δεν ξέρω είναι το ότι μπήκαν κατευθείαν στον ρόλο της κοινωνίας και δεν μπήκαν στον ρόλο του αδύναμου, δηλαδή να βιώσουν, ήσουν εσύ ο τυφλοπόντικας, ενώ ίσως αν έμπαινε το κάθε παιδί σε αυτή τη θέση να μπορούσε να το δει καλύτερα

Εκπαι.: Είναι λόγω του εκπαιδευτικού δράματος πρέπει ο δάσκαλος να κρατάει το ρόλο του αδύναμου, αργότερα μπορεί και να μπορέσουνε, γιατί γενικά ήταν κατευθυνόμενο τελείως, ηθελα να δω πως σκέφτονται και τι μπορούν να κάνουνε ναι, να σου πω κάτι άλλο, για την αξιολόγηση που κάνουν τα παιδιά μετά εκτός από το να τους βάλω να ζωγραφίσουν, να κάνουν αυτή την πυραμίδα, τι άλλο θα μπορούσα να κάνω δηλαδή εγω εκεί λίγο κολλάω γιατί δεν ξέρω στην αξιολόγηση να βγει από τα παιδιά

Άσπα: Εμένα η αξιολόγηση μου δείχνει ότι τα παιδιά είναι μέσα , δηλαδή έχουν άποψη όλα, έτσι νιώθω

Εκπαι.: Αν τους αρέσει αυτό που γίνεται, αυτό δεν μπορώ να καταλάβω

Άσπα: Νομίζω ότι αυτό το βλέπεις από τον τρόπο που, δηλαδή όταν τα βλέπει , εγω για αυτό σου βγάζω φωτογραφίες, δηλαδή όταν βλέπεις ότι όλα χορεύουν, σημαίνει ότι έχουνε μπει μέσα στο ρόλο, ότι όλα σηκώνουν το χέρι τους ότι όλα κάνουν τον ρόλο τους, αυτό για μένα που το βλέπω απέξω, ότι λειτουργεί καλά. Το πόσο η Ισιδώρα που τι λένε, το πόσο ήταν επηράσμενη από το παραμύθι

Εκπαι.: Την είδα, όταν σταναχωρήθηκε ο τυφλοπόντικας το πήρε μέσα της την ξέρω, την Ισιδώρα το έχει αυτό. Ενώ στην αρχή μπορεί να είναι πιο δυναμική...εγώ έχω ένα θέμα συνέχεια με το χρόνο, βλέπεις έδω είναι πολύ περιορισμένα τα πράγματα και νομίζω ότι δεν γίνεται όπως θα το ήθελα το μάθημα.

Άσπα: κοίταξε εγώ νομίζω ότι γίνεται πάρα πολύ καλά, καταρχήν φαίνεται πόσο ικανή δασκάλα είσαι, όχι το λέω ειλικρινά γιατί βλέπεις το πόσο λειτουργεί.

Εκπαι.: Νταξει, δεν είναι πάντα το ίδιο, νταξει λογικό είναι ξεφεύγουνε αλλά...

Άσπα: εκτός από τον Μάρκο, που έμπαινε κιάλας ...

Εκπαι.: Αυτό την άλλη εβδομάδα πρέπει να το δω.

Ημερολόγιο εκπαιδευτικού 19-3-2019.

Στο ξύπνημα σε ζευγάρια παρόλο που τους έβαλα εγώ σε ομάδες επίτηδες για να ξυπνήσουν ο ένας τον άλλον, λειτούργησαν καλά χωρίς γκρίνια και έβλεπα ότι το ευχαριστιόντουσαν. Στη συνέχεια επίσης με το νήμα ήταν φοβερά συγκεντρωμένοι και ακολουθούσαν τους κανόνες και πραγματικά φάνηκε να τους ενδιαφέρει αυτό που γινόταν.

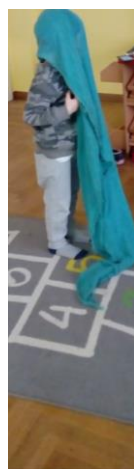
Στη συνέχεια είπα στη Αναστασία και την Αγάπη να φτιάξουν τα ζευγάρια και έγινε χαμός. Είχαμε έντονες αντιδράσεις από τον Παύλο και την Ισιδώρα. Τους είπα ότι πρέπει να διαλέξουν αν θα παίξουμε στα ζευγάρια που δόθηκαν ή αν θα

σταματήσουμε το παιχνίδι και είπαν ότι ήθελα να παίξουμε αλλά όχι στα ζευγάρια που είχαν φτιαχτεί και σταμάτησα τη δραστηριότητα. Τους έβαλα σε κύκλο και ξεκίνησε η κουβέντα. Ύστερα κάναμε αυτοσχεδιασμούς αλλάζοντας το τέλος της ιστορίας και πάλι δεν φάνηκαν να βρίσκουν τρόπους να συνεργαστούν.

Είμαι αντιμέτωπη με ένα τοίχος, πως θα προωθήσω την μεταξύ τους ένταξη και ισοτιμία; Πως θα πάρουν πιο ισότιμους ρόλους τα παιδιά που είναι πιο 'αόρατα'; Μήπως η μέχρι τώρα συνεργασία πηγάζει από την δική μου άσκηση εξουσίας;



1. Παιχνίδι με το πανί.



2. Παιχνίδι με το πανί.

Ημερολόγιο εκπαιδευτικού 21-3-2019

Ξανακάναμε τα παιχνίδια της Τρίτης και δεν έφερε κανένας αντίρρηση, ήταν όλοι συγκεντρωμένοι και με διάθεση για παιχνίδι. Τα ζευγάρια των κοριτσιών έσπασαν και απέδωσαν καλά. Τα ζευγάρια των αγοριών όχι και τόσο. Δεν χώρισα εγώ τα ζευγάρια και όλα πήγαν μια χαρά. Ίσως το παιχνίδι ρόλων να βοήθησε.

Τα πιο ντροπαλά παιδιά συναναστράφηκαν και με πιο δυναμικά παιδιά και λειτούργησαν καλά(βλ. Αγάπη-Κατερίνα και Ισιδώρα - Αναστασία).

Αναστοχαστικές σκέψεις: Δεν θέλω να τους επιβάλλεται από εμένα η επιλογή των ζευγαριών, θέλω να το αποζητούν μόνοι τους. Ευχάριστη έκπληξη όταν δύο παιδιά

που ήθελαν να είναι πάντα μαζί μου είπαν, ότι ήθελαν να αλλάξουν. Επίσης κάτι που με απασχολεί είναι το πως θα κατανοήσω ότι έχουν ενταχθεί τα παιδιά;

Αναφορά Κριτικής φίλης 21-3-2019

Σύσφιξη ομάδας: οι εναλλαγές των ομάδων και η παρακίνηση των παιδιών να εμπλακούν σε διαφορετικά σχήματα τους δίνει, κατά τη γνώμη μου, την ευκαιρία να αλληλεπιδράσουν με τα υπόλοιπα παιδιά, να γνωριστούν και να συσφίξουν τη σχέση τους.

Προώθηση συνεργασίας: τα παιδιά είχαν καθόλη τη διάρκεια της παρέμβασης την ευκαιρία να συνεργαστούν και το έκαναν με πολύ καλή διάθεση. Δέχτηκαν με πολύ χαρά τις εναλλαγές των ομάδων και συνεργάστηκαν με τα ζευγαράκια τους. Το ίδιο συνέβη και με τη συνεργασία τους μαζί σου. Ήταν πολύ συνεργάσιμα, ακόμα και ο Μάρκος και ο Νώντας που κάποιες φορές δυσκολεύονται, ήταν πολύ συμμετοχικοί και συνεργάσιμοι. Ακόμα και κάποια στιγμή που η Αγάπη με την Κατερίνα διεκδίκησαν το ίδιο πανί και η Αγάπη δείχνει να είναι δυσαρεστημένη, πολύ γρήγορα απορροφάται από κάτι άλλο που τους παρακίνησες να κάνουν και αλλάζει διάθεση.

Παράρτημα 3^ο

Β΄ ΚΥΚΛΟΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

1. Ημερολόγιο εκπαιδευτικού.
2. Απομαγνητοφώνηση με κριτική φίλη ή αναφορά κριτικής φίλης.
3. Φωτογραφίες από τις δράσεις.

Ημερολόγιο εκπαιδευτικού 28-3-2019

Η ομάδα λειτούργησε καλά χωρίς εντάσεις, όλοι συμμετείχαν πολύ και φάνηκαν ενθουσιασμένοι και υπήρξε σύσφιξη της ομάδας. Στο εκπαιδευτικό δράμα θεωρώ ότι οι πληροφορίες που τους έδωσα ήταν πάρα πολλές για να τις επεξεργαστούν και να τις κατανοήσουν και να προτείνουν λύσεις, ίσως να έπιανα ένα κομμάτι της αποδοχής του εξωγήινου.

Από την άλλη πλευρά η εξοικείωση με την αναπηρία θεωρώ ότι πραγματοποιήθηκε σε έναν βαθμό. Πως ένιωσα; Ένιωσα ότι κόλλησε η ιστορία με τον εξωγήινο στο κομμάτι της λύσης, αντίθετα ένιωσα ότι τα παιδιά ήταν μια δεμένη ομάδα και μέχρι το τέλος όλα κύλησαν με μια άλλη δυναμική. Θα άλλαζα την επεξεργασία της ιστορίας ενώ θα ήθελα να κάνω μία με παρόμοιο θέμα.

Απομαγνητοφώνηση από συζήτηση με κριτική φίλη 28-3-2019

Άσπα: Καταρχήν η συμμετοχή ήταν καθολική, συμμετείχαν όλα...ο Μάρκος που τον είχα δει εγώ την προηγούμενη φορά που είχε δυσκολία ήταν άψογος...τα ντροπαλά παιδιά δεν είχαν κανένα πρόβλημα στη συμμετοχή αντιθέτως τους ήταν πολύ ευχάριστο...για λίγο μόνο η Αναστασία που έφυγε στο τελευταίο που ήταν λίγο μόνη της αλλά εντάξει...Αυτό που το εντόπισες και εσύ που φοβήθηκε η Μαρία, εντάξει η Μαρία είναι λίγο πιο ντροπαλή και διστακτική αλλά ωστόσο στην συμμετοχή της είναι μέσα...

Εκπαι.: Έχουμε θέμα εκεί, έχουμε άγχος

Άσπα: Φαίνεται, θυμήθηκα ότι τις προηγούμενες φορές όταν την ρωτούσες πάντα έλεγε την απάντηση του προηγούμενου...

Εκπαι.: Τώρα δεν το κάνε, το κανε;

Άσπα: Τώρα δεν το έκανε αλλά δίστασε πολύ... Δηλαδή φαίνεται ότι αγχώνεται να μιλήσει...

Έκπαι.: Αλλά εσύ την παρατήρησες ήταν μέσα γιατί εγώ δεν μπορούσα να την παρατηρήσω σε όλα...

Άσπα: Ε ήταν μέσα...

Εκπαι.: Δεν ήταν αφηρημένη;

Άσπα: Όχι όχι καθόλου... είδα ότι η Αγάπη και η Αναστασία αγκαλιάζονταν...

Εκπαι.: Αααα ναι..

Άσπα: Ο Μάρκος ήταν οκ, η Μαρία ήταν αγχώδης στο να διατυπώσει λόγο αλλά όταν συμμετέχει είναι πολύ εκεί, που σημαίνει ότι παρακολουθεί και ακούει ότι έχει πιο αργά αντανάκλαστικά... παρατήρησα ότι ενώ της άρεσε πάρα πολύ αυτό με τους πλανήτες...

Εκπαι.: Ναι ναι με αυτό ξετρελάθηκαν...

Άσπα: Αυτή δίστασε να περπατήσει με τον ποπό, φάνηκε ότι την δυσκόλευε κινητικά και το απέφευγε...

Εκπαι.: Ααααα, εντάξει δεν πειράζει, θεμιτό..

Άσπα: Όχι μετά όμως συμμετείχε κανονικά δεν είχε κανένα πρόβλημα, εεε αυτό που θέλω να σου πω ότι το κομμάτι ε την ιστορία μου φάνηκε δύσκολο

Εκπαι.: Δύσκολο ε;

Άσπα: Γιαυτό και νομίζω δεν μπορούσε να λειτουργήσει

Εκπαι.: Συμφωνώ, συμφωνώ ίσως είχε πολλά πράγματα μαζί

Άσπα: Ήταν και πολλά πράγματα μαζί και ίσως, δεν ξέρω τι ηλικίες έχουν, είναι όλα στην ίδια ηλικία;

Εκπαι.: με απόκλιση περίπου 9-10 μήνες, δηλαδή ο μικρότερος είναι ο Νώντας που είναι 4 και 3 μηνων , ο Παύλος είναι 5 δηλαδή ο Παύλος είναι 5 είναι από τους πιο μεγάλους μαζί με την Μαρία, ο Νώντας είναι από τους πιο μικρούς και είναι 4 και κάτι...

Άσπα: Πάντως έδειξαν ότι γενικά δεν μπόρεσαν να το κατανοήσουν

Εκπαι.: Το πιστεύω γιατί και εγώ που τους ρώταγα και εγώ το είχα άγχος αυτό δεν λειτούργησε

Άσπα: Ενταξει, ωστόσο είδες ότι ο Παύλος έχει την τάση να πεί έλα θα σε πάρουμε στην παρέα μας

Εκπαι.: Ναι, ναι αυτό μου άρεσε και μένα που το είπε

Άσπα: Παρόλο που όταν τους ρωτούσες για κάτι συγκεκριμένο όχι δεν τον θέλουμε , μετά τον δεχόντουσαν πάλι.

Εκπαι.: Ναι, ναι, και μένα μου άρεσε αυτό...

Άσπα: Αυτό που ήταν θετικό, γενικά προσπάθησαν να μπουν, νομίζω ότι τα δυσκόλεψε όμως ούτε αυτό με την δουλειά το κατάλαβαν όμως, το έκαναν λίγο σαν παιχνιδάκι, αλλά δεν νομίζω ότι κατανόησαν

Εκπαι.: Ναι, αυτό που ήθελα εγώ να κατανοήσουν

Άσπα: Ναι

Εκπαι: Πως θα βρίσκαμε λύσεις ε;

Άσπα: Ναι, νομίζω ότι ίσως δεν ήταν, ίσως ήταν για ποιο μεγάλα παιδιά, ενώ είναι ωραία ιδέα

Εκπαι.: Μα και εγώ το σκεφτόμουν, δεν θα βρούνε λύσεις εγώ το πιστεύω απλά θα το πήγαινα αλλιώς, απλά δεν είχα τον χρόνο μετά ήθελα να το γυρίσω όπως με τον τυφλοπόντικα τι αισθάνεται τι αισθάνονται οι άλλοι...

Άσπα: Βέβαια κ εδώ βγήκαν τα στερεότυπα τους

Εκπαι.: Ναι, αυτό που λες δεν τον θέλουμε γιατί δεν μιλάει

Άσπα: Να πάει σε άλλο σχολείο, να τον φτιάξουμε να γίνει ίδιος

Εκπαι.: Να τον φτιάξουμε να γίνει καλά, ναι, και στο τέλος πάλι στην αξιολόγηση είπανε δεν μας άρεσε που δεν μίλαγε κάποιο...

Άσπα: Εγώ νομίζω ότι δεν ήταν ότι δεν τους άρεσε αλλά ότι τους δυσκόλεψε να το κατανοήσουν

Εκπαι.: Κ εγώ το πιστεύω, ενώ ο τυφλοπόντικας κύλησε πιο αβίαστα

Άσπα: Είχε πάει πολύ καλά, εκεί

Εκπαι.: Το κατανοήσανε. Έπρεπε να παίξω πάλι με τα συναισθήματα του εξωγήινου και να βρουν και εκεί την λύση αλλά ναι δεν ξέρω

Άσπα: Δεν ξέρω, γενικά σου λέω ήταν ωραίο σαν δραστηριότητα απλά μου φάνηκε εμένα ότι δεν ήταν αρκετά ώριμα τα παιδιά να

Εκπαι.: Να το κάνουν, ναι ναι και εγώ το πιστεύω αυτό, εντάξει

Άσπα: Όχι ότι δεν βγήκαν πράγματα απλά

Εκπαι.: Δεν βγήκαν αυτά που ήθελα εγώ, καταρχήν δεν έγιναν αυτά που ήθελα εγώ, να βρούν λύση τα κατεύθυνα εγώ, εντάξει τώρα δεν πειράζει θα δούμε στην επόμενη ναι... Τώρα δεν ξέρω ρε παιδί μου θέλω να τους πηγαίνω λίγο σε αυτά τα θέματα γιατί... το άλλαξα, είδα το βίντεο του τυφλοπόντικα και δεν ξέρω αν τους έσπρωξα εγώ προς το ιατρικό μοντέλο, δεν το πιστεύω απόλυτα αυτό που λέω αλλά ένα κομμάτι ήταν δεν μπορούσε να παίξει, δεν μπορούσε να δει, κατάλαβες,

Άσπα: Αυτό ήταν το πρώτο που τους ερχόταν στο μυαλό

Εκπαι.: Και έμεινε εκεί στην δυσκολία του γιατί προσπάθησα να εντάξω τώρα πήγε να πιάσει δουλειά, αλλά είναι πιο πάνω η σκέψη νομίζω, γιατί ήθελα να δούνε να πας σε ένα σχολείο που δεν μιλάνε να πας, να δούνε ότι αν και αυτός μπορούσε αυτοί δεν το βλέπανε, ήταν πολύ δύσκολο.

Άσπα: Ή αυτό ή αν είχε λίγο περισσότερο χρόνο μετά από τα παιχνίδια.

Εκπαι.: Ναι

Άσπα: Δηλαδή ξέρεις τώρα πιέστηκες, ίσως αν δεν είχε ό,τι άλλο έκανες πριν

Εκπαι.: Αν δεν είχε τα παιχνίδια με το διαστημόπλοιο

Άσπα: Να μην είχε τόσα πολλά ή

Εκπαι.: Μήπως να το κάναμε άλλη μέρα; Τώρα θα φτάξω μια άλλη ιστορία, για να τους εντάξω σε κάτι άλλο, ίσως έχεις δίκιο σε αυτό που λες, ήταν πολλά πράγματα και εγώ όταν τα έφτιαχνα χτες, είπα είναι πολλά, ίσως έπρεπε να μείνω στο σχολείο και στην γειτονιά

Άσπα: Αυτό ήταν δύσκολο κομμάτι είχαν αρχίσει να κουράζονται εκεί μετά άρχισαν να φευγουν σιγά σιγά, παρόλο που επανέρχονταν δηλαδή παρατήρησα και η Αναστασία που είχε πάει στην άκρη μετά ήρθε να σου πεί, συμμετείχε μετά

Εκπαι.: Ναι ίσως να ήταν πάρα πολύ για αυτούς πιο μικρή, ναι εντάξει, την επόμενη φορά ελπίζω..

Άσπα: Επίσης εγώ αυτό που βλέπω θεωρώ ότι είναι πάρα πολύ θετικό σε ότι αφορά το κινητικό το σωματικό, τα πάνε πάρα πολύ καλά και μήπως πρέπει να δεις λίγο το κόμματι του λόγου τους, να το καλλιεργήσεις λίγο,

Εκπαι.: Ναι, ναι σωστό είναι αυτό που λές...

Άσπα : Γιατί στο άλλο κομμάτι είναι πάρα πολύ καλοί

Εκπαι.: Αυτό λίγο στο να σκεφτούνε να μιλήσουνε... κατάλαβα ίσως πιο πολλούς αυτοσχεδιασμούς δεν ξέρω θα δούμε.

Ημερολόγιο εκπαιδευτικού 3-4-2019

Η σημερινή παρέμβαση κατάφερε να εμπλέξει όλα τα παιδιά, φάνηκε να ενδιαφέρει όλα τα παιδιά που συνεργάστηκαν με τα ζευγάρια που τους έβαλα χωρίς γκρίνια και φάνηκαν χαρούμενοι με τα καινούργια τους ζευγάρια. Η Μαρία φάνηκε πολύ χαρούμενη και συγκεντρωμένη και όταν χρειάστηκε να πάρει τον λόγο δεν κόμπιασε-τραύλισε ούτε μια φορά, φάνηκε χαρούμενη και ήρεμη χωρίς να φοβάται και πιο χαλαρή. Η Αναστασία και η Αγάπη επίσης λειτούργησαν καλά με τα ζευγάρια τους, γελάνε διαρκώς και τους αρέσει η δραστηριότητα, τα ζευγάρια λειτούργησαν καλά όλα.

Και τα τρία κορίτσια χαμογελούσαν συνεχώς και φαίνεται να τους αρέσει η παρέμβαση, όλοι ήθελαν να μιλήσουν και να εκφραστούν και τους άρεσε και το παιχνίδι με τον γλύπτη και το άγαλμα.

Τι ήθελα; Να τους φέρω πιο κοντά στην ομάδα, τα πιο ντροπαλά παιδιά με τα πιο δυναμικά και να συνεργαστούν.

Τι έγινε; Εν μέρει το πέτυχα τον στόχο σε πρώτη φάση έδειχναν να συνεργάζονται καλά.

Τι θα άλλαζα; Θα έδινα λίγο περισσότερο χρόνο.

Τι ένιωσα; Ένιωσα να βρίσκουν την θέση μέσα στην ομάδα και να συνεργάζονται και να περνάμε καλά.

Σκέφτομαι να αλλάξω τον αυριανό σχεδιασμό και να μην προχωρήσω ακόμα σε εκπαιδευτικό δράμα με το άγαλμα. Να κρατήσω τα ζευγάρια και να δουλέψουν με θέμα τα αγάλματα.

Αναφορά κριτικής φύλης 3-4-2019.

Συνεργασία της ομάδας: Τα παιδιά συνεργάστηκαν καλά και στις δύο δραστηριότητες (ζευγαράκια, αγάλματα- γλύπτες). Ήταν ευδιάθετα, παρακολουθούσαν με προσοχή τις οδηγίες. Ακολουθούσαν τη τάξη, γελούσαν και συμμετείχαν.

Ένταξη Μαρίας, Αγάπης, Αναστασίας : Και τα τρία παιδάκια είχαν πολύ καλή διάθεση και συμμετείχαν στις δραστηριότητες. Μάλιστα στο παιχνίδι με τα αγάλματα η Μαρία έδωσε απάντηση στην ερώτηση σου (και παρόλο που η απάντηση δεν ήταν σωστή, αισθάνθηκε άνετα να εκφραστεί). Παρατήρησα ωστόσο ότι αποζητά συνεχώς τη δική σου βλεμματική ή λεκτική επιβεβαίωση γι'αυτά που κάνει, που δείχνει κάποια ανασφάλεια. Ωστόσο ήταν πολύ συμμετοχική και ευδιάθετη καθόλη τη διάρκεια της παρέμβασης. Το ίδιο ισχύει και για τα δύο άλλα κοριτσάκια. Η διάθεση τους ήταν πολύ καλή σε όλη τη διάρκεια του μαθήματος και συμμετείχαν ενεργά. Θεωρώ πολύ θετικό το γεγονός πως καθόλη τη διάρκεια της παρέμβασης επιβράβευσες την καλή συμπεριφορά των συνήθως «άτακτων» παιδιών!

Ημερολόγιο εκπαιδευτικού 5-4-2019

Η σημερινή παρέμβαση πήγε αρκετά καλά, τα ζευγάρια λειτούργησαν καλά. Η Μαρία λειτούργησε καλά με την Κατερίνα και την Ισιδώρα, έβγαλαν ωραίες ιστορίες και παίζανε καλά όταν φτιάχνανε ιστορίες.

Τι ήθελα: Να δώσω έμφαση στη συνεργασία τους σε ζευγάρια και να εκφραστούν όλοι και κυρίως η Μαρία. Επετεύχθη ο στόχος σε μεγάλο βαθμό για την συνεργασία. Δεν υπήρχαν εντάσεις και τα ζευγάρια έδειχναν να βρίσκουν τις ισορροπίες τους. Η Μαρία μίλησε εκφράστηκε και έδειχνε να το ευχαριστείται. Η Αναστασία και η Αγάπη επίσης συνεργάστηκαν καλά με το ζευγάρι τους.

Τι έκανα; Ακολούθησα τον σχεδιασμό της παρέμβασης και προσπάθησα να επικεντρωθώ στην συνεργασία τους.

Τι σκέφτηκα; Ότι η συνεργασία τους και η ένταξη των παιδιών περνάει από στάδια τα οποία δεν μπορώ πάντα να προβλέψω.

Τι ένιωσα; Ένιωσα να υπάρχει κλίμα εμπιστοσύνης και διάθεση συνεργασίας ώστε να περάσουν καλά.

Ημερολόγιο εκπαιδευτικού 9-4-2019

Η παρέμβαση πήγε αρκετά καλά. Τα παιδιά συμμετείχαν με χαρά και ενθουσιασμό ειδικά στην ιστορία. Η Μαρία, η Αγάπη και η Αναστασία συμμετείχαν και εκφράστηκαν λεκτικά όταν τους το ζητήθηκε. Έμοιαζαν χαρούμενες και πως τους ενδιέφερε αυτό που γινόταν.

Η ιστορία είχε πολύ ενδιαφέρον για εκείνα. Ήταν εντυπωσιακό πως όλοι ήταν θετικοί προς το νέο άγαλμα και το αποδέχθηκαν από την αρχή. Επίσης εντυπωσιακή είναι η εμμονή τους σχετικά με τη διόρθωση του ελλατωματικού μέλους του αγάλματος και η δυσκολία που έχουν ακόμα να δεχθούν ότι δεν χρειάζεται να είναι κανονικοί.

Τι ήθελα; Να συνεργαστούν ακόμα περισσότερο και να εκφράσουν τις απόψεις τους σχετικά με το θέμα της αναπηρίας που θίγω χωρίς να τους επηρεάσω, ώστε να διερευνήσω αν μεταβάλλονται. Ήθελα επίσης η Μαρία να εκφραστεί περισσότερο από την άλλη φορά.

Τι έκανα; Προσπάθησα να ακολουθήσω το σχεδιασμό της παρέμβασης και να τους αφουγκράζομαι.

Τι σκέφτηκα; Ότι ακόμα προσεγγίζουν την αναπηρία με στόχο να εξομαλύνουν την διαφορές και να κάνουν τον άλλον κανονικό.

Τι ένιωσα; Ένιωσα ότι αρχίζουν σιγά-σιγά να νιώθουν πιο οικεία με όλα αυτά που τους παρουσιάζονατι μέσω του δράματος και να ‘ανοίγουν’ ίσως λίγο λίγο.

Ημερολόγιο εκπαιδευτικού 11-4-2019

Η παρέμβαση η σημερινή μοιάζει να πήγε καλά ως προς το κομμάτι της συμμετοχής των παιδιών. Τα παιδιά προσπάθησαν να επικοινωνήσουν και να βρουν λύση στο πρόβλημα. Ήταν μόνο τα 10 παιδιά, έλειπε δυστηχώς η Μαρία. ‘Μπήκαν’ πολύ μέσα στην ιστορία και προσπάθησαν να κάνουν τους μπλε ανθρώπους να καταλάβουν ότι έχουν καλές προθέσεις. Η Αγάπη και η Αναστασία ήταν πολύ συγκεντρωμένες και συμμετείχαν σε όλη τη διάρκεια της παρέμβασης πολύ καλά και σε σχέση με τα άλλα παιδιά.

Τι ήθελα; Ήθελα να τους θίξω το θέμα της διαφορετικότητας και να μπορέσουν να εκφραστούν λεκτικά και να βρουν λύση στο πρόβλημα με το μωρό. Επίσης να κατανοήσουν λίγο ότι πολλές φορές κυριαρχεί ο φόβος για το άγνωστο χωρίς να βασίζεται πουθενά.

Τι σκέφτηκα; Πως αρχίζουν να θεωρούν δεδομένο να ενεργούν σε μια κίνηση συμφιλίωσης και αποδοχή της διαφορετικότητας, ενώ αρχίζουν να περνάνε πολύ καλά με την ομάδα.

Τι αισθάνθηκα; Πως ίσως έχουν αρχίσει να γίνονται ζυμώσεις προς την αποδοχή της αναπηρίας, οι οποίες πραγματοποιούνται λίγο-λίγο και αρχίζουν να φέρνουν αλλαγές.

Απομαγνητοφώνηση με συζήτηση κριτικής φίλης 11-4-19

Εκπαι.: Για πες..

Άσπα: Λοιπόν...εγώ θεωρώ ότι πήγε πάρα πολύ καλά...θεωρώ ότι το παιχνίδι... η ιστορία η σημερινή λειτούργησε πάρα πολύ καλά...ότι τα παιδιά συμμετείχαν και τώρα στο τέλος οι ζωγραφικές τους...γενικά υπήρχε καθολική συμμετοχή...νομίζω ότι δεν είχε κανένα πρόβλημα το μάθημα...ήταν πάρα πολύ καλά δομημένο...μια παρατήρηση είναι ότι παρατήρησα ότι ήταν πιο γενική η ερώτηση σου ...τι χαρακτηριστικά νομίζετε ότι θα είχανε και αυτό τα δυσκόλεψε

Εκπαι.: Σωστό...

Άσπα: Ενώ αν τους έλεγες όπως το σκέφτηκες μετά που λες τι χρώμα είναι τα μάτια τους πως είναι τα μαλλιά τους...τα χέρια τους τα πόδια τους...πόσα μάτια έχουν αυτό ίσως θα τα βοηθούσε περισσότερο..

Εκπαι.: Από την αρχή...

Άσπα: Να φτιάξουνε μια εικόνα..παρόλαυτα...όμως τα παιδιά δουλεύουν πάρα πολύ καλά...δηλαδή...η συμμετοχή τους είναι καθολική...

Εκπαι.: Βεβαια εγώ δεν το βλέπω πολύ αυτό..

Άσπα: Δεν το βλέπεις; Εγώ το βλέπω...γενικά υπήρχε πάρα πολύ καλή διάθεση όλων των παιδιών...γιαυτό και συμμετέχουν όλα πολύ ευχάριστα...θεωρώ ένα πολύ θετικό δικό σου κομμάτι το άφησες το μάθημα να σε οδηγήσει αυτό και όχι να υποβάλλεις εσύ από την αρχή αυτό που ήθελες να υποβάλλεις δηλαδή το σταμάτησες γιατί υπήρχε μια διένεξη...και έπρεπε να την λύσεις...αυτό λίγο ηρέμησε..

Εκπαι.: Ηρέμησε τα πνεύματα...

Άσπα: Βέβαια θα επαναλάβω ότι είναι πολύ καλά δουλεμένη η τάξη...θα επαναλάβω έχουν μάθει να συζητάνε μεταξύ τους...να πουν το παράπονο τους...

Εκπαι.: Δεν το λύνουμε ακόμα αυτό το παράπονο...

Άσπα: Και όμως δουλεύετε πάρα πολύ καλά...

Εκπαι.: Μακάρι...μακάρι...

Άσπα: Ε...αυτό...ότι άφησες το μάθημα να σε πάει...ότι ίσως θα έπρεπε τα χαρακτηριστικά των χαρακτήρων να δωθούν λίγο πιο νωρίς...θα τα διευκόλυνε ...δηλαδή...και όχι μέσα στην ιστορία...

Άσπα: Να σου πω...η Αγάπη ήτανε πολύ συμμετοχική, και στη ζωγραφική της και στα παιχνίδια της και στο να πει κάτι...η Αναστασία ήταν λίγο πιο μαζεμένη αλλά νομίζω...δεν μπορούν όλα τα παιδιά να συμμετέχουν όπως άλλα... και είναι αναμενόμενο να έχει το δικό της στυλ..

Εκπαι.: και μπορεί να μην της άρεσε κιόλας... όπως μου είπε δεν μου άρεσε καθόλου η ιστορία...

Άσπα: Εγώ δεν νομίζω ότι ισχύει αυτό γιατί...όλοι συμμετείχαν...

Εκπαι.: Με κάποιο τρόπο...

Άσπα: Απλά ίσως να την δυσκόλεψε να το αποδώσει αυτό στο χαρτί, γιατί θεωρώ ότι πήγε πολύ καλά και θεωρώ ότι και τα παιδιά μπήκαν σε μια διαδικασία, αυτό δηλαδή γιατί φοβόμαστε; Την ώρα που σου έδινε το άλλο το κοριτσάκι το μωρό...δηλαδή έβλεπες ότι το ζούσε...

Εκπαι.: Ναι, ναι, ναι...αυτό που έκανε η Σοφία...έχεις δίκιο...έχω ένα άγχος αν καταλαβαίνουνε που απευθυνόμαστε ...δηλαδή

Άσπα: Κοίταξε δεν θα το καταλάβουν με την έννοια που το καταλαβαίνουμε εμείς...αρχίζουν και γίνονται μικρά στοιχεία που αλλάζουν την άποψη τους ...

Εκπαι.: Ελπίζω...δεν έχεις να μου πεις κάτι άλλο;

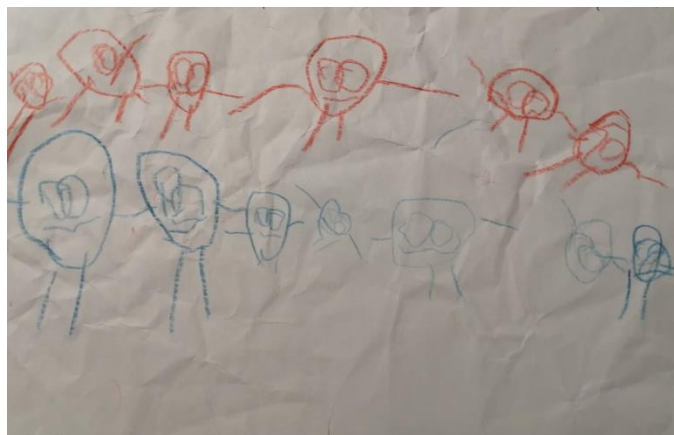
Άσπα: Όχι.

Φωτογραφίες από την δράση με τους μπλε και τους κόκκινους ανθρώπους:

1. Το βουνό που τους χωρίζει και οι άνθρωποι.



2. Οι μπλε και οι κόκκινοι άνθρωποι όταν φοβόντουσαν.



3. Οι μπλε και οι κόκκινοι άνθρωποι μετά την συμφιλίωση.



Παράρτημα 4^ο

Γ΄ ΚΥΚΛΟΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

1. Ημερολόγιο εκπαιδευτικού.
2. Απομαγνητοφώνηση με κριτική φίλη ή αναφορά κριτικής φίλης
3. Φωτογραφίες από την δράση της εικονογράφησης

Ημερολόγιο εκπαιδευτικού 17-05-2019.

Η σημερινή παρέμβαση είχε το χαρακτήρα της διερεύνησης και της σύνοψης, των προηγούμενων δραστηριοτήτων με σκοπό να αναλάβουμε ρόλους με αναπηρία, να βρούμε τον ήρωα που μας άρεσε περισσότερο και να το εξελίξουμε.

Τα παιδιά ζωγράρισαν τον αγαπημένο τους ήρωα. Η Αναστασία, η Αγάπη και η Μαρία λειτούργησαν πολύ καλά, συνεργάστηκαν και στη ζωγραφική και στον αυτοσχεδιασμό στη ιστορία και φάνηκε να είναι καλά ενταγμένες στην ομάδα.

Τι ένιωσα; Ένιωσα πως τα παιδιά αρχίζουν να διαχειρίζονται λίγο πιο εύκολα το θέμα της αναπηρίας και να πειραματίζονται με ρόλους που έχουν αναπηρία.

Τι θα κάνω; Θα τους δώσω την ευκαιρία να πειραματιστούν λίγο πιο πολύ με το θέμα των ρόλων που έχουν αναπηρία. Θα τους ξαναμοιράσω στα ίδια ζευγάρια και θα τους δώσω μια ακόμη ευκαιρία για να φτιάξουν ιστορίες.

Απομαγνητοφώνηση από συζήτηση με κριτική φίλη 17/5/2019.

Άσπα: Να σου πω γενικά ότι εγώ βλέπω ότι λειτουργούν πάρα πολλά πράγματα , δηλαδή συνεργάζονται...

Εκπαι.: Ναι εκτός από αυτά όμως που...

Άσπα: Αυτά όμως νομίζω ότι ήταν απλώς η μέρα τους γιατί τα παιδάκια που μου είχες πει την προηγούμενη φορά για να ενταχθούν, όλα συμμετείχαν...

Εκπαι.: Και η Μαρία και η Αγάπη και η Αναστασία...ναι συμφωνώ...

Άσπα: Νομίζω ότι κάποια ήταν απλώς λίγο κουρασμένα δεν ήταν κάτι άλλο, είχε σχέση με την μέρα, αυτό...εντάξει αυτό είναι φυσιολογικό...

Εκπαι.: Συμβαίνει...

Άσπα: Να σου πω ότι μου άρεσε πάρα πολύ το κομμάτι που τους έβαλες με τις εργασιούλες και ήταν πάρα πολύ καλά δομημένες οι ομάδες τους...Ήταν πάρα πολύ ωραία δομημένες οι ομαδούλες, και μετά στο θεατρικό, εντάξει δεν συμμετείχαν όλα γιατί κουράστηκαν, όμως όσα συμμετείχαν, συμμετείχαν ενεργά...

Εκπαι.: Ναι...

Άσπα: Δηλαδή το ζούσαν εκείνη την ώρα....

Εκπαι.: Δεν ήθελα πολλά πράγματα ήθελα λίγο να δω τι θα μου πούνε, να δούμε,...

Άσπα: Δηλαδή εγώ είδα ότι τα παιδάκια που συμμετείχαν λειτουργούσε πολύ καλά...εντάξει...τα άλλα κουράζονται...

Εκπαι.: Πήρε και λίγο παραπάνω το μάθημα...από ότι έπρεπε...

Άσπα: Εντάξει...αλλά αυτό είναι στα πλαίσια του φυσιολογικού...το μόνο σαν παρατήρηση που δεν ξέρω όμως αν ισχύει ή όχι είναι ότι ρώτησα εγώ τον Νώντα γιατί δεν θέλεις, ποια ιστορία σου άρεσε και είπε δεν τις θυμάμαι...Μήπως έπρεπε δηλαδή να κάνεις λίγο πρώτα...

Εκπαι.: Α, να κάνω μια σύνοψη...

Άσπα: Ίσως αυτό δηλαδή αν τους το υπενθυμίσεις...

Εκπαι.: Να το κάνω την επόμενη φορά, ναι έχεις δίκιο...γιατί έχουν περάσει και δυο μήνες...

Άσπα: Γιατί μπορεί αυτό να λειτούργησε και να μην ήθελε...

Εκπαι.: Και εγώ εγκλωβίστηκα λίγο γιατί παρόλο που... δεν σκέφτηκα να τους κάνω μια σύνοψη, με πήρε και εμένα το άγχος του ότι τα παιδά έχουν κουραστεί αλλά θα το κάνω την επόμενη φορά...για να τους βάλω πιο ενεργά μέσα στο κομμάτι...

Ασπα: Παρόλ αυτά έβλεπες ότι θέλει πολύ να ενταχθεί... δηλαδή δεν είχε πρόβλημα να ενταχθεί, τον έβλεπες να μεν δυσκολευόταν πολύ να μπει στον κύκλο αλλά εκεί που ήτανε συμμετείχε και μετά συνέχεια πήγαινε...

Εκπαι.: Να σε ρωτήσω κάτι τεχνικό. Πως σου φάνηκε αυτή η προσπάθεια να, δηλαδή τώρα εγώ με αυτά τα σκετσάκια, μου έχουνται διάφορες σκέψεις, μήπως βάλω σε μια ιστορία όλους τους ήρωες μαζί, πως σου φαίνεται αυτό σαν ιδέα;

Ασπα: Νομίζω ότι είναι μια ωραία ιδέα αρκεί να τους υπενθυμίσεις τους ρόλους...

Εκπαι.: Ωραία και να τους αφήσω να φτιάξουν μια ιστορία ...

Ασπα: Με τους ήρωες αυτούς...

Εκπαι.: Και να δώσουνε τα δικά τους χαρακτηριστικά; Στον κάθε ρόλο γιατί είναι κάποια δωσμένα χαρακτηριστικά...

Ασπα: Ίσως να πρέπει να τους δίνεις εσύ ένα χαρακτηριστικό, δηλαδή δεν βλέπω, έχω μικρό χέρι, δε ακούω... να τους δίνεις το χαρακτηριστικό και δεν ξέρω ...λέω..

Εκπαι.: Να τους δώσω τα χαρακτηριστικά όλα και να διαλέξουν; Θέλω να γίνει λίγο πιο ελεύθερο να μην τους ...

Ασπα: Να μην τους κατευθύνεις... μπορούν να διαλέξουν αυτά ποιο χαρακτηριστικό θα έχουν και μετά νομίζω ότι αν τα αφήσεις, κάποια είναι και λόγω ηλικίας και για άλλους...

Εκπαι.: και ο χαρακτήρας τους είναι πιο...

Ασπα: Βλέπεις ότι το βιώνουν και το ζουν πάρα πολύ.. κάποια άλλα είναι απλώς πιο διστακτικά αλλά νομίζω ότι αν τους πεις να διαλέξουν υποχρεωτικά ένα χαρακτηριστικό, είναι ωραία ιδέα αυτή...

Ημερολόγιο εκπαιδευτικού 21-5-2019

Τα περισσότερα παιδιά ήταν συγκεντρωμένα και περίμεναν τους φίλους τους να συνθέσουν τις ιστορίες τους. Η Μαρία, η Αγάπη και η Αναστασία συμμετείχαν χωρίς να ντρέπονται. Η Μαρία εκφραζοταν χωρίς να κομπιάζει καθόλου. Είχαν ενδιαφέρον οι ιστορίες τους οι οποίες ξεκινούσαν με τους ήρωες που είχαν αναπηρία, όμως δεν

στάθηκαν σε αυτό αλλά προχώρησαν σε ιστορίες άλλοι κρατώντας τα χαρακτηριστικά και άλλοι αλλάζοντας τα.

Κάτι που μου έκανε εντύπωση ήταν ότι δεν προσπάθησαν να αλλάξουν τα χαρακτηριστικά των ηρώων που διάλεξαν με αναπηρία αντίθετα έπαιξαν αυτούς τους ρόλους χωρίς να αναφέρουν σε καμία στιγμή «να τον κάνουμε καλά».

Όλα τα παιδιά εκτός από ένα ζευγάρι παρουσιάσανε ιστορίες στις οποίες αποδεχόντουσαν την διαφορετικότητα του άλλου, ενώ είναι πολύ σημαντικό ότι όλα ήθελαν να συμμετέχουν στην δραστηριότητα.

Ημερολόγιο εκπαιδευτικού 23-5-2019

Η σημερινή παρέμβαση δεν κύλησε όπως θα ήθελα. Τα παιδιά ήταν τα περισσότερα αναστατωμένα και πολλές φορές αναγκάστηκα να διακόψω την ροή. Όταν ηρεμούσαν όλα κυλούσαν αρμονικά με συνεργασία.

Η Μαρία αρχίζει να αποκτά τη δική της φωνή και δεν απαντάει αυτά που απαντούν οι άλλοι, εκφράζει τα συναισθήματα και την άποψη της. Το ίδιο συνέβημε την Αγάπη και την Αναστασία. Οι δυο τους διαφώνησαν και επέμειναν στην άποψη τους. Θετικό γιατί αρχίζουν να βρίσκουν την θέση τους χωρίς να καπελώνει η μια την άλλη.

Τι νιώθω; Ως προς το θέμα της αναπηρίας, νιώθω ότι τώρα αρχίζουν και το προσεγγίζουν και αρχίζουν να το κατανοούν ακόμα περισσότερο. Κάποια παιδιά είναι πολύ θετικά στο να αποδεχτούν τον άλλον και κάποια άλλα το προσπαθούν. Άρχισαν να συνειδητοποιούν ότι όλοι διαφέρουμε και παράλληλα μοιάζουμε με τους άλλους.

Απομαγνητοφώνηση από συζήτηση με κριτική φίλη 17/5/2019.

Άσπα: Καταρχήν εγώ θεωρώ το δρώμενο, και η ιστορία ήταν πάρα πολύ επιτυχημένη...ήταν στο επίπεδο των παιδιών συμμετείχαν ακόμα και αυτά που έφευγαν για λίγο έβλεπες ότι μετά ...

Εκπαι.: Ο Μάρκος συμμετείχε σήμερα...δεν το περίμενα...

Άσπα: Ήθελα να στο επισημάνω αυτό, που γενικά ήταν απών σε πολύ μεγάλο βαθμό σήμερα ήταν μέσα... επίσης κάτι άλλο που παρατήρησα... η Μαρία έδινε την απάντηση που έδινε το αμέσως προηγούμενο παιδάκι ... σήμερα έδωσε απάντηση διαφορετική και ήταν πάρα πολύ άνετη με αυτό... η Αναστασία εντάξει νομίζω ότι συμμετείχε πάρα πολύ ενεργά σε αυτό δεν είχε πρόβλημα..

Εκπαι.: Η Αγάπη;

Άσπα: Η Αγάπη ήταν οκ... δεν παρατήρησα κάτι...

Εκπαι.: Γενικά την βλέπεις να συνεργάζεται; Οι κλίκες πως λειτουργούν;

Άσπα: Εντάξει η συνεργασία σε κάποια κομμάτια λειτουργεί, στο ότι η Αγάπη και η Αναστασία δεν μπόρεσαν να συμφωνήσουν ντάξει..

Εκπαι.: Εντάξει... δεν πειράζει... εγώ το ήθελα και λίγο...

Άσπα: Ναι... ναι... αποδεκτό μέσα στο ...ε...αυτά....

Εκπαι.: Γενικά ως προς το θέμα της αναπηρίας και αυτά ..βλέπεις να προσεγγίζουν καθόλου την διαφορετικότητα;..

Άσπα: Κοίταξε... κάποια παιδάκια νομίζω ότι το βλέπουν θετικά... δηλαδή αυτό που είπε η Λένα... που ξαφνικά άλλαξε από την ομάδα και λέει μου αρέσει να είμαι και με τους διαφορετικούς... είναι πάρα πολύ σημαντικό..

Εκπαι.: Ναι σιγά..σιγά..

Άσπα: Γιατί η Λένα δεν νομίζω ότι το έκανε αυτό το προηγούμενο διάστημα σε άλλα παιχνίδια...ε...ο Παύλος ας πούμε είναι πιο μέσα σε αυτό...

Εκπαι.: Ναι είναι πιο θετικός..

Άσπα: Ναι είναι πιο θετικός... βλέπω επίσης ότι μερικά μπαίνουν στην διαδικασία να το σκεφτούν και νομίζω ότι κάθε φορά το συνειδητοποιούν περισσότερο... μπορεί να μην το συνειδητοποιούν με την έννοια της αναπηρίας αλλά αυτό το θέμα με την διαφορετικότητα νομίζω ότι το κατανοούν. Δηλαδή σου λέω νομίζω ότι η σημερινή δραστηριότητα ήταν πάρα πολύ επιτυχημένη...

Εκπαι.: Ναι... αν γινόταν κιόλας όπως έπρεπε...

Άσπα: Δεν ξέρω πως έπρεπε πάντως αυτό που είδα εγώ...δεν είναι αρνητικό...αντιθέτως είναι θετικό...

Εκπαι.: Ναι απλά δεν ολοκληρώθηκε με τον τρόπο που το σκεφτόμουν εγώ...

Άσπα: Ναι ...όμως εγώ είδα..και στις ομαδούλες συμμετείχαν...και μπήκαν στην διαδικασία να σκεφτούν τις κινήσεις και να διαφωνήσουν ή να συμφωνήσουν...να πουν μετά το μας αρέσει δεν μας αρέσει...θα τον δεχτούμε ...δεν θα τον δεχτούμε... δηλαδή εγώ βρήκα αυτό πολύ θετικό δεν ξέρω πως το είχες σχεδιάσει...

Άσπα: Ήταν πολύ προσαρμοσμένες στο επίπεδο των παιδιών...και γιαυτό και είδες ότι συμμετείχαν όλα

Εκπαι.: Δεν έχεις κάτι άλλο να μου πεις;...

Ημερολόγιο εκπαιδευτικού 30-5-2019.

Η σημερινή παρέμβαση νομίζω πως σε ένα κομμάτι εξελίχθηκε όπως θα το ήθελα ενώ σε ένα άλλο υπήρξαν δυσκολίες. Στο πρώτο κομμάτι της παρέμβασης στο ζέσταμα και στο παιχνίδι με το πλοίο, τα παιδιά συμμετείχαν όλα χωρίς να κουράζονται. Η Μαρία, η Αγάπη και η Αναστασία φάνηκε να χαίρονται πολύ και να ακολουθούν τις οδηγίες όπως και τα υπόλοιπα παιδιά.

Στη συνέχεια στην δραστηριότητα με την ανάγνωση του παραμυθιού και την σύνθεση της δικής τους ιστορίας τα παιδιά φάνηκε να δυσκολεύονται από τον τρόπο που έθετα τις ερωτήσεις. Ίσως να χρειαζόταν να γίνω πιο συγκεκριμένη γιατί φαινόταν να μην κατανοούν τις ερωτήσεις μου. Παρόλα αυτά συνεχίζοντας την δραστηριότητα, εξέφρασαν περισσότερο τις ιδέες τους και η συμμετοχή τους αυξήθηκε.

Τι θέλω να κάνω; Να ξαναεπεξεργαστούν την ιστορία που φτιάξαμε και να κάνουν πιο συγκεκριμένα αυτά που τους ζητάω για να μπορέσουν να την εικονογραφήσουν και να την φτιάξουν.

Απομαγνητοφώνηση από συζήτηση με κριτική φίλη 30/5/2019.

Άσπα: Κοίτα σε γενικές γραμμές, νομίζω ότι πήγε καλά... δηλαδή συνεργάστηκαν όλα, όλα συμμετείχαν...

Εκπαι.: Ήταν πολύ σύντομη κιόλας η παρέμβαση...

Άσπα: Και δεν ήταν κουραστική... εγώ μια αδυναμία... βρήκα λίγο στην αρχή που τους διάβασες το παραμύθι...

Εκπαι.: Το παραμύθι πάλι...

Άσπα: Ενώ είδες κάποια το θυμόντουσαν κάποια δεν το θυμόντουσαν, θεωρώ ότι ίσως θα ήταν... θα λειτουργούσε λίγο καλύτερα... αν τα ρώταγες αυτά τι βλέπουν στην εικόνα... και μετά να τους διαβάσεις αυτό που λέει από κάτω...

Εκπαι.: Ααααα... ωραία..

Άσπα: Βέβαια αυτό θα έπαιρνε περρισσότερο χρόνο... γιατί έχω την αίσθηση ότι... όχι ότι δεν πήγε καλά... ότι θα πήγαινε καλύτερα ίσως...

Εκπαι.: Ναι γιατί φοβόμουν για την κούραση...

Άσπα: Για την κούραση... και για τον χρόνο...

Εκπαι.: Ναι αλλά έχεις δίκιο... όμως...

Άσπα: Ότι ίσως λειτουργούσε λίγο... καλύτερα... δηλαδή μετά που είχες το βιβλίο και το κρατούσες ίσως αν το άνοιγες και τους έκανες τος ερωτήσεις που ήταν πολύ κατατοπιστικές...

Εκπαι.: Αλλά με ανοιχτό το βιβλίο...

Άσπα: Με ανοιχτό το βιβλίο... αυτό το κάνετε εσείς... αυτό το κάνετε... τα ρώταγες...

Εκπαι.: Σωστό... αλλά θα ήταν καλύτερα και οπτικοποιημένο... ναι...

Άσπα: Επίσης το ότι στο τέλος είναι το κοριτσάκι με το αμαξίδιο... ίσως έπρεπε λίγο περισσότερο να κάνεις μια αναφορά σε αυτό... ή να τους ζητήσεις να το περιγράψουν... και εγώ δεν είμαι σίγουρη ότι τους εντυπώθηκε... βέβαια... ήταν πάρα πολύ πετυχημένο και αυτό που έκανες... που σου ήρθε μια ιδέα αυτό με το πλοίο... παρόλο που κουράστηκαν... αυτό... δηλαδή νομίζω ότι στο παραμύθι θα έπρεπε να μείνεις λίγο παραπάνω για να λειτουργήσει..

Εκπαι.: Πες μου και θα σου πω...

Άσπα: Ναι, αυτό... μετά ήταν ωραίο αυτό που τους έκανες με το σταματήστε και κάντε μια αναπηρία... αυτό ήταν πάρα πολύ ωραίο... και έχουν πια μπει σε αυτήν την διαδικασία...

Εκπαι.: Καταλαβαίνουν; Γιατί την έννοια της αναπηρίας νομίζω δεν την καταλαβαίνουν...

Άσπα: Δεν μας ενδιαφέρει αυτό..

Εκπαι.: Δεν μας νοιάζει...ωραία...

Άσπα: Καταλαβαίνουν την διαφορετικότητα...και αυτό δηλαδή ότι έκαναν έτσι ...αυτό είναι...μπαίνουν στην θέση του άλλου...

Εκπαι.: Μπαίνουν σωστό...

Άσπα: Γενικά νομίζω ότι λειτούργησε πολύ καλά...α ναι για την ιστορία...

Εκπαι.: Για πες...

Άσπα: Για την ιστορία νομίζω ότι τους το παρα άφησες ελεύθερο...δηλαδή έπρεπε να έχεις εσύ στο μυαλό σου ερωτήσεις και να μην τους πεις μια φορά και έναν καιρό , δεν ξέρω μπορεί να είναι λάθος αυτό...

Εκπαι.: Ναι δεν ξέρω...ούτε εγώ αν αυτό είναι σωστό...έλα Κατερίνα...

Άσπα: Θα μπορούσες να σταθείς λίγο περισσότερο στα στοιχεία του παραμυθιού...

Εκπαι.: Α...του παραμυθιού...εγώ ήθελα να δω πως θα διαδραματιστεί μια ιστορία σε έναν χώρο που είναι οικείος και έβαλα την παιδική χαρά, αλλά όντως έβλεπα ότι δεν λειτουργεί...

Άσπα: Ότι έφευγε κάπως και πήγαινε αλλού...

Εκπαι.: Ναι..ναι...

Άσπα: Δηλαδή εγώ έτσι όπως ...ενώ ήταν ωραίο...

Εκπαι.: Ναι...ναι...οπότε μπορεί να την ξαναδουλέψουμε λίγο αύριο, για να γίνει πιο συγκεκριμένη...

Άσπα: Να τους κάνεις εσύ ερωτήσεις και να απαντάνε σε αυτές...

Εκπαι.: Όπως;...

Άσπα: Καταρχήν να τους ζητήσεις στην αρχή να περιγράψουν το κοριτσάκι...πως θα πάει στην παιδική χαρά;...

Εκπαι.: Α..από την αρχή...

Άσπα: Οπότε να το πιάσετε από την αρχή...για να έχουν και την εικόνα γιατί δεν νομίζω ότι είχαν στο μυαλό τουε ότι το κοριτσάκι είχε καρότσι...

Εκπαι.: Ωραία...ωραία...

Άσπα: Ωστε να μπουν σε αυτήν την διαδικασία, για να είναι από την αρχή...

Εκπαι.: Μέχρι το τέλος...ωραία, εγώ τώρα είχα σκοπό στην δεύτερη φάση να εικονογραφήσουν την ιστορία που φτιάξαν...οπότε θα κάνω αυτό αύριο...

Άσπα: Και να βάλεις να το ζωγραφίσουν...

Εκπαι.: ναι θα το βάλουν να το ζωγραφίσουνε... και μετά σκεφτόμουν να πάμε στο παίζουμε και παίρνουμε τους ρόλους που θέλουμε... ωραία οπότε έχεις δίκιο θα το ξεκινήσω από την αρχή...

Άσπα: Πως ξυπνάει... πως πηγαίνει... για να εστιάσουν σε συγκεκριμένα πράγματα...

Εκπαι.: Ωραία να είναι πιο εστιασμένο ... κατάλαβα...

Άσπα: Εγώ τουλάχιστον αυτήν την αίσθηση έχω...

Εκπαι.: Ναι γιατί και εγώ χάθηκα... προσπαθούσα να...

Άσπα.: Δεν είναι εύκολο γιατί ξεφεύγει...

Εκπαι: Και δεν ήθελα να είναι και πολύ κατευθυνόμενο, δεν ήθελα να τους πω τι κάνανε τα παιδιά... οπότε ήθελα να δω τι θα γίνει...

Άσπα: Μετά που άρχισες να τους κάνεις τις ερωτήσεις και αυτά ήταν πιο συγκεντρωμένα... αλλά εγώ θα έλεγα να το έχεις ξεκινήσει από την αρχή...

Εκπαι.: Ένα λεπτό Παύλο μου...

Άσπα: Και νομίζω με την εικόνα του παιδιού ώστε να

Εκπαι.: Θα κάνω αυτό... θα τους βάλω να εικονογραφήσουν... το σπίτι της ..την παιδική χαρά... και μετά θα το κάνουμε.. ωραία τέλεια...

Άσπα: Γενικά νομίζω ότι πάει πάρα πολύ καλά... δηλαδή...

Εκπαι.: Η Μαρία, η Αγάπη ..η Αναστασία;..

Άσπα: Η Αναστασία πάρα πολύ καλά.

Εκπαι.: Και η Αγάπη σήμερα ..

Άσπα: Και η Αγάπη πάρα πολύ καλά... και ο Μάρκος... γενικά νομίζω...

Εκπαι.: Η Μαρία;

Άσπα: Ναι αλλά όχι ότι δεν συμμετέχει... νομίζω γενικά ότι πάνε καλά...

Ημερολόγιο εκπαιδευτικού 11-6-2019

Στη σημερινή παρέμβαση συμμετείχαν όλοι, όλα τα παιδιά. Φάνηκε να τους αρέσει το κομμάτι της εικονογράφησης της ιστορίας που φτιάξαμε. Συνεργάστηκαν αρμονικά στις ομάδες που τους είχα βάλει και συνεισέφερε το κάθε παιδί στην ζωγραφική, ζωγραφίζοντας ο καθένας ότι είχε συμφωνηθεί από το ζευγάρι του ή την ομάδα του.

Στο τέλος της δραστηριότητας, φάνηκε να κουράζονται και στο κομμάτι της τελικής ομαδικής εικονογράφησης δεν λειτούργησαν όλοι μαζί αλλά ο καθένας ζωγράφιζε κάτι ξεχωριστά. Το παραπάνω μπορεί να συνέβη γιατί συνέβησαν 3 διακοπές από εξωτερικούς παράγοντες.

Η Αγάπη, η Αναστασία και η Μαρία συνεργάστηκαν στις ομάδες που τις έβαλα και εικονογράφησαν και εκείνες με τη σειρά τους αυτό που είχαν συμφωνήσει με τις ομάδες τους.

Τι ήθελα; Ήθελα να συνεργαστούν και λειτουργήσουν ομαδικά και στη συνθήκη της εικονογράφησης.

Τι ένιωσα; Ότι έχουν αρχίσει να σέβονται ο ένας τον άλλον και να επικοινωνούν καλύτερα.

Φωτογραφίες από την εικονογράφηση του παραμυθιού:



1. Η Αργυρώ πηγαίνει στην παιδική χαρά



2. Τα παιδιά της μιλάνε άσχημα



3. Η Αργυρώ μόνη και λυπημένη.



4. Η Αργυρώ εξηγεί στη μαμά της τι συνέβη.



5. Τα παιδιά μετανιώνουν και πάνε στην Αργυρώ.

Ημερολόγιο εκπαιδευτικού 13-6-2019

Στην τελευταία παρέμβαση τα παιδιά έπαιξαν την ιστορία που είχαν φτιάξει για την Αργυρώ, με μεγάλη χαρά, διάλεξαν όλα τους ρόλους που είχαν προτείνει και φάνηκαν να είναι εξοικειωμένα με την αναπηρία της Αργυρούς. Κανένα δεν αρνήθηκε να παίξει τον ρόλο επειδή η Αργυρώ ήταν στο καροτσάκι, αντίθετα έμοιαζε να ήταν άνετοι με αυτό χωρίς να τους απασχολεί καθόλου. Με την καθοδήγησή μου φάνηκε να τους ενδιαφέρει αυτό που γινόταν και εκφράστηκαν θετικά προς αυτό.

Απομαγνητοφώνηση από συζήτηση με κριτική φίλη 13-06-2019.

Άσπα : Εγώ έχω να παρατηρήσω ότι εγώ παρατήρησα ότι συμμετείχαν.

Εκπαι.: Κ εγώ.

Άσπα: Εντάξει η Αναστασία δεν συμμετείχε πολύ και η Αγάπη ήταν και αυτή λίγο κουρασμένη. Αλλά νομίζω έχει να κάνει με την περίοδο, με το καλοκαίρι.

Εκπαι.: Κ εγώ το νομίζω αυτό.

Άσπα: Ωστόσο εγώ είδα ότι συμμετείχαν, προσπάθησαν όλα...ήταν πολύ ωραίο αυτό με τις ζωγραφιές και δείχνει ότι ασχολήθηκαν.

Εκπαι.: Ασχολήθηκαν, ασχολήθηκαν... και ίσως έπρεπε να κλείσει εκεί.

Άσπα: Παρόλα αυτά εγώ θεωρώ ότι δείχνουν ότι έχουν αντίληψη τι είναι όλο αυτό, μπορεί να μην το έχουν... να μην μπορούν να πουν πολλά, αλλά... και ήταν πολύ συγκεντρωμένα.

Εκπαι.: Ήτανε, ήτανε πολύ, μετά αρχίσανε και ξεφεύγανε.

Άσπα: Μετά κουράστηκαν λίγο, αλλά ήταν πολύ ωραίο αυτό που είπες ποιος θέλει να γίνει σκηνοθέτης και ήρθε και ο Νώντας που είχε μείνει πίσω... και δεν κουράστηκε...

Εκπαι.: Και είπε είμαι κ εγώ κακό παιδί. Εσύ πιστεύεις ότι το έχουν αντιληφθεί αυτό με την αναπηρία;

Άσπα: Εγώ πιστεύω ότι το έχουν αντιληφθεί αλλά η ηλικία τους σε αυτή τη φάση... δεν είναι ακόμα ...

Εκπαι.: Αυτό που θα περίμενα εγώ.

Άσπα: Εγώ αυτό που νομίζω ότι θα έπρεπε να δούμε... αλλαγή υπάρχει. Αυτό ίσως θα το βλέπεις από την επόμενη χρονιά... Θα είναι όλα;

Εκπαι.: Όχι... κάποια θα είναι και κάποια όχι... αυτό τώρα δεν το ξέρω... αλλά και νομίζω το βλέπω ότι λίγο το καταλάβανε... ότι ήθελαν αν πάρουν τον ρόλο της Αργυρώς ότι δεν είπανε όχι εγώ δεν θέλω να τον πάρω... νομίζω ότι μπήκε πια μέσα την καθημερινότητα τους λίγο...

Άσπα: Κ εγώ έτσι πιστεύω... και σαν εικόνα το παιδάκι με το αμαξίδιο και αυτό είναι κάτι που μπήκε στο μυαλό τους.

Εκπαι.: Γενικά πιστεύεις ότι ο στόχος έχει επιτευχθεί;

Άσπα: Εγώ όπως το είδα να εξελίσσεται θεωρώ ότι οι δραστηριότητες ήταν πάρα πολύ πετυχημένες. Θεωρώ ότι έγιναν πολύ ωραία πράγματα και στο κομμάτι που τα παιδιά έχουν μεγαλύτερη ευκολία, στη ζωγραφική... έκει έβγαλαν πράγματα...

Εκπαι.: Και εγώ το πιστεύω...

Άσπα: Κανένα σε καμία δραστηριότητα δεν ήθελε να μη συμμετέχει, που σημαίνει ότι είχαν στο μυαλό τους πράγματα

Εκπαι.: Και δεν μπορούσαν να εκφραστούν.

Άσπα: Θεωρώ όμως ότι το κομμάτι του αυτοσχεδιασμού, της φαντασίας... της συμμετοχικότητας λειτούργησε πάρα πολύ καλά.

Εκπαι.: Ε, στο θέμα της ένταξης, αν είναι ομάδα... αν πετύχαμε συνεργασία που το ήθελα κιόλας...

Άσπα: Εγώ η εικόνα που είχα τις πρώτες φορές και η εικόνα που είχα σήμερα...αν θεωρήσω ότι αυτό είναι το τελευταίο μάθημα που βλέπω νομίζω ήταν διαφορετική...Δηλαδή παιδάκια που στα πρώτα μαθήματα εγώ είχα παρατηρήσει ότι δεν αλληλεπιδρούσαν, σήμερα συμμετείχαν, γενικά είδα μια πολύ θετική μεταστροφή, είδα αλλαγή, άλλαξαν οι δυναμικές τους. Βλέπεις μια θετικότητα για όλα τα παιδιά δεν βλέπεις να μένει κάποιο απέξω

Εκπαι: Για τη Μαρία, την Αγάπη και την Αναστασία που είναι και αυτοί οι στόχοι;

Άσπα: Κοίτα σήμερα ήταν κουρασμένη και φαινόταν, αλλά εγώ δεν είδα ότι είχε θέμα ένταξης...

Εκπαι: Ούτε η Αναστασία πιστεύεις;

Άσπα: Ούτε η Αναστασία.

Εκπαι.: Και η Μαρία νομίζω έκανε βήματα.

Άσπα: Εγώ σου είπα την είχα παρατηρήσει την προηγούμενη φορά που έδινε δικές της απαντήσεις ενώ συνήθως δεν το έκανε, επαναλάμβανε την απάντηση του προηγούμενου παιδιού.

Εκπαι.: Οπότε οι στόχοι έχουν επιτευχθεί εν μέρει...

Άσπα: Εγώ πιστεύω έχουν επιτευχθεί σε μεγάλο βαθμό. Αυτό είδα εγώ.

Παράρτημα 5^ο

Σχήμα έρευνα- δράσης 2.1

