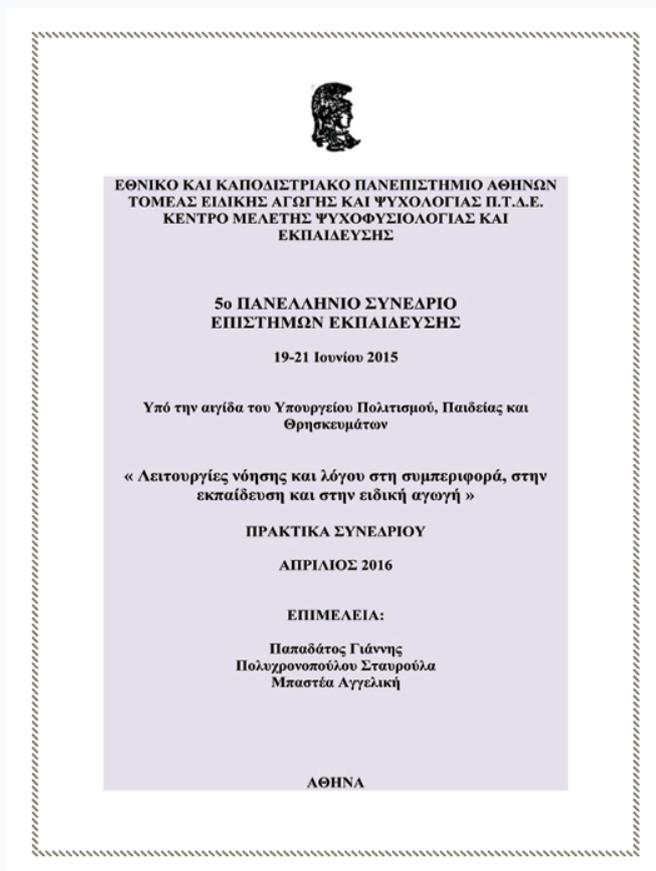


Panhellenic Conference of Educational Sciences

Vol 2015, No 2 (2015)

5th Conference Proceedings



«Η Οικογένεια μου και Εγώ»: Ένα θέατρο-παιδαγωγικό πρόγραμμα σε παιδιά με νοητική υστέρηση

Ασημίνα Τσιμπιδάκη, Μαρία Κλαδάκη

doi: [10.12681/edusc.371](https://doi.org/10.12681/edusc.371)

To cite this article:

Τσιμπιδάκη Α., & Κλαδάκη Μ. (2016). «Η Οικογένεια μου και Εγώ»: Ένα θέατρο-παιδαγωγικό πρόγραμμα σε παιδιά με νοητική υστέρηση. *Panhellenic Conference of Educational Sciences, 2015(2)*, 1458–1467.

<https://doi.org/10.12681/edusc.371>

«Η Οικογένεια μου και Εγώ»: Ένα θέατρο-παιδαγωγικό πρόγραμμα σε παιδιά με νοητική υστέρηση

Ασημίνα Τσιμπιδάκη
Επίκουρη Καθηγήτρια Ειδικής Αγωγής
ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Αιγαίου
E-mail:tsimpidaki@rhodes.aegean.gr

Μαρία Κλαδάκη
Λέκτορας Θεατρικής Αγωγής
ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Αιγαίου
E-mail:kladaki@rhodes.aegean.gr

Περίληψη

Η μελέτη στοχεύει να παρουσιάσει το σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση ενός θέατρο-εκπαιδευτικού προγράμματος για τη γνωριμία και την περιγραφή της οικογένειας σε παιδιά με νοητική υστέρηση. Η εργασία αποτελεί μία ποιοτική έρευνα και συγκεκριμένα, μία έρευνα δράσης. Το δείγμα αποτέλεσαν συνολικά 33 άτομα: 3 συντονιστές και 15 εθελοντές φοιτητές σε ρόλο εκπαιδευτών και 15 εκπαιδευόμενοι. Οι εκπαιδευόμενοι είναι 15 παιδιά (9 κορίτσια και 6 αγόρια), με μέτρια νοητική υστέρηση, ηλικίας 9 - 11 ετών (Μ.Ο.=10.8 έτη). Παρακολουθούν δημόσιο ειδικό σχολείο και έρχονται δύο φορές την εβδομάδα στο Πανεπιστήμιο Αιγαίου, στα πλαίσια προγραμμάτων δημιουργικής απασχόλησης και εκπαίδευσης, τα οποία εντάσσονται σε εθελοντικές δράσεις, που στηρίζονται στη φιλοσοφία της «κοινοτικής περίθαλψης». Η αξιολόγηση του προγράμματος κατέδειξε ότι η εκπαίδευση παιδιών με νοητική υστέρηση στα πλαίσια μίας ομάδας, όταν περιλαμβάνει θεατρικό παιχνίδι, παιχνίδια ρόλων, προ-θεατρικές και άλλες ψυχαγωγικές δραστηριότητες, και κυρίως διάθεση για προσφορά προς τον άλλο, μπορεί να επιτύχει τους περισσότερους από τους στόχους της. Ειδικότερα, ένα θέατρο-παιδαγωγικό πρόγραμμα, προσαρμοσμένο στις δυνατότητες και τις εμπειρίες των παιδιών με νοητική υστέρηση, μπορεί να προσφέρει: α) έκφραση συναισθημάτων, γνώσεων και εμπειριών για την οικογένεια, β) ενίσχυση ομαδικότητας και συνεργασίας, και γ) ψυχαγωγία.

Λέξεις Κλειδιά: νοητική υστέρηση, οικογένεια, ειδική αγωγή, θεατρική αγωγή, θέατρο-παιδαγωγικό πρόγραμμα, ψυχαγωγία

Abstract

This study aims to present the design, the implementation and the evaluation of a theater-educational programme for acquaintance and description of the family to children with intellectual disability through the educational use of drama game. The study is a qualitative research, and specifically, an action research. The sample was consisted of 33 people: 3 coordinators and 15 volunteer students in the role of trainers and 15 trainees. Trainees are 15 children (9 girls and 6 boys), with moderate intellectual disability, aged 9-11 years (M=10.8 years). Trainees attend public special school and come twice a week at the Aegean University in creative employment and training programmes, which are part of voluntary actions based on the philosophy of "community care". The evaluation of the programme demonstrated that the education of children with intellectual disability in a group, when it includes role play, drama games, pre-theater and other recreational activities, and mainly willingness to offer to each other, is able to achieve most of its objectives. In particular, a theater-

pedagogical program, adapted to the abilities and experiences of children with intellectual disability, can offer: a) feelings' expression, knowledge and experience about the family, b) enhancing teamwork and cooperation, and c) entertainment.

Keywords: intellectual disability, family, special education, drama in education, theater-educational programme, entertainment

1. Εισαγωγή

Η θεατρική αγωγή χρησιμοποιείται ευρύτατα στο χώρο της ειδικής αγωγής και προσφέρεται ιδιαίτερα ως παιδαγωγικό και θεραπευτικό μέσο για τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες (Faure & Lascar, 2001). Σύμφωνα με το Γενικό Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (Π.Δ. 301/96, ΦΕΚ 208 Α', 29.08.1996), η θεατρική αγωγή αποτελεί βασική επιδίωξη στην εκπαιδευτική ολοκλήρωση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες.

Ταυτόχρονα, η θεατρική αγωγή συνιστά μία ενδιαφέρουσα εναλλακτική εκπαιδευτική προσέγγιση στη διδασκαλία και τη δημιουργική απασχόληση παιδιών με νοητική υστέρηση. Ειδικότερα, μέσω θεατρικών δραστηριοτήτων και παιχνιδιών τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να βιώσουν μοναδικές εμπειρίες, που συνδυάζουν μάθηση, παιχνίδι, τέχνη, κίνηση και δραματοποίηση. Παράλληλα, μπορούν να εκφραστούν ελεύθερα σε ένα περιβάλλον, όπου είναι ελεύθερα να δράσουν, να εκφραστούν, να προσπαθήσουν ξανά χωρίς να φοβούνται ότι αξιολογούνται, ελέγχονται ή κινδυνεύουν να απορριφθούν (Τσιμπιδάκη, et al., 2007· Τσιμπιδάκη & Κλαδάκη, 2009).

Για τα παιδιά με νοητική υστέρηση η θεατρική αγωγή συνιστά το πλέον ενδεδειγμένο εργαλείο, καθώς συντείνει στην εξέλιξη του ατόμου, ενώ συγχρόνως έχει πολύ μεγάλη σημασία για το ίδιο (McCaslin, 1984 αναφορά Μπάκα, 2011). Κατά συνέπεια, η θεατρική αγωγή θα πρέπει να είναι ένα εργαλείο και όχι σκοπός ή σκηνικό επίτευγμα. Θα πρέπει να κινείται από την αίσθηση στη γνώση, έτσι ώστε και το παιδί να διανύει όλο το δρόμο από το θεατρικό παιχνίδι στη θεατρική έκφραση, έχοντας ταυτόχρονα αποκομίσει γνώσεις και εμπειρίες (Γιάνναρης, 2001).

Ο ειδικός παιδαγωγός, μέσα από ποικίλες θεατρικές δραστηριότητες και θεατρικά παιχνίδια, μπορεί να προσφέρει στα παιδιά μια εμπειρία υποθετικής – φανταστικής πραγματικότητας. Αυτή η εμπειρία τροφοδοτεί τα παιδιά με μεταφορές, που σχετίζονται με την πραγματική ζωή και έτσι τους επιτρέπει να διαλογίζονται τις εμπειρίες της ζωής τους (Health cote, 1984 αναφορά Κοντογιάννη, 2000). Στην ουσία, ο παιδαγωγός, μέσα από την αξιοποίηση θέατρο-παιδαγωγικών προγραμμάτων μπορεί να φτιάξει «ένα μοναδικό θέατρο», το οποίο να είναι προσαρμοσμένο στα θέλω και τις δυνατότητες των παιδιών με νοητική υστέρηση και να έχει ως στόχο τη βίωση και την κατάκτηση της ίδιας της ζωής.

Μία βασική κατάκτηση στην ανάπτυξη των παιδιών με νοητική υστέρηση είναι πώς τα ίδια περιγράφουν και βιώνουν την ίδια τους την οικογένεια. Η οικογένεια κατέχει τον πιο ουσιώδη ρόλο στην ανάπτυξη και του ζωής ενός ατόμου με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες (Τσιμπιδάκη, 2013). Η έννοια της οικογένειας είναι βαθιά συνδεδεμένη με την αντίληψη που έχουμε σχετικά με το ποιο είμαστε. Η οικογένεια είναι το πρωταρχικό και, εκτός από σπάνιες περιπτώσεις, το ισχυρότερο σύστημα στο οποίο μπορεί να ανήκει το άτομο (McGoldrick & Gerson, 1999).

Μολονότι η έρευνα στις οικογένειες παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και συνεχίζεται με ταχείς ρυθμούς, είναι παρακινδυνευμένο να καταλήξουμε σε οριστικά συμπεράσματα για αυτές τις οικογένειες (Τσιμπιδάκη, 2013). Οι πρώτες έρευνες

πραγματοποιήθηκαν σε οικογένειες που είχαν παιδιά με νοητική καθυστέρηση και μάλιστα, με σοβαρή νοητική καθυστέρηση (βλ., Farber, 1959, 1960 & Ross, 1964 αναφορά Τσιμπιδάκη, 2013) και επεσήμαναν την αρνητική επίδραση του παιδιού με νοητική υστέρηση στην οικογένεια. Αργότερα, υλοποιήθηκαν ερευνητικές και εμπειρικές μελέτες, οι οποίες ασχολήθηκαν με θέματα, όπως οι επιπτώσεις στην οικογένεια και οι δυσκολίες της ανατροφής στο σπίτι του παιδιού με νοητική υστέρηση (Ward, 1999), καθώς και παρουσίαση των πλεονεκτημάτων του μεγάλωμάτος του στο σπίτι σε σχέση με το ίδρυμα (Ferguson, 2002). Στη δεκαετία του 1960 κυριάρχησαν οι έρευνες που υποστήριζαν ότι τα παιδιά με σοβαρή νοητική καθυστέρηση έχουν καλύτερη εξέλιξη όταν μεγαλώνουν στο σπίτι αντί σε ίδρυμα και έτσι αναπτύχθηκε ένας ευρύς διάλογος για τις επιπτώσεις της αναπηρίας στην οικογένεια. Σύγχρονες μελέτες αναδεικνύουν ότι η ύπαρξη ενός παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες επιδρά θετικά στη λειτουργία της οικογένειας (Seligman & Darling, 2007). Η συστημική προσέγγιση της οικογένειας παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και ανάγκες αποδεικνύει ότι η οικογένεια μπορεί να λειτουργεί αποτελεσματικά και ότι αυτές οι οικογένειες δε διαφέρουν από τις οικογένειες παιδιών χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες στη διάσταση της υγείας/παθολογίας (Αντζακλή-Ξανθοπούλου, 2003· Τσιμπιδάκη, 2013). Η ερευνητική αναζήτηση ανέδειξε ότι δεν υπάρχει επαρκής αριθμός ερευνών σχετικά με το ρόλο των θεατρο-παιδαγωγικών προγραμμάτων στο πώς βιώνουν και ποια αισθήματα εκφράζουν για την οικογένειά τους τα ίδια τα παιδιά με νοητική υστέρηση. Στο σημείο αυτό έγκειται και η πρωτοτυπία της έρευνας, εφόσον συνδυάζει δύο ερευνητικά πεδία με ελάχιστες ερευνητικές αναφορές στην Ελλάδα και το εξωτερικό.

Ειδικότερα, οι έρευνες με δείγμα παιδιά με νοητική υστέρηση εστιάζουν κυρίως στο ρόλο της θεατρικής αγωγής στην ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων (Παρδάλη, 2009· Μπάκα, 2011), της αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησης (Marion & Felix, 1980) και των κοινωνικών δεξιοτήτων και της προετοιμασία για την καθημερινή ζωή (Τσιμπιδάκη, et al., 2007· Τσιμπιδάκη & Κλαδάκη, 2009). Άλλες έρευνες αναδεικνύουν τη θετική συμβολή της θεατρικής αγωγής στην ενδυνάμωση των κοινωνικών, συναισθηματικών, ψυχοκινητικών δεξιοτήτων παιδιών με νοητική υστέρηση (Μπάκα, 2011), στην ενίσχυση της επικοινωνίας μαθητών με νοητική υστέρηση ειδικού σχολείου με στόχο την κινητοποίηση και εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία (Κοντογιάννη & Ντολιοπούλου, 2000), καθώς και στο ρόλο της θεατρικής αγωγής στην υλοποίηση προγραμμάτων περιβαλλοντικής αγωγής σε μαθητές με νοητική υστέρηση (Ζαφειριάδης & Παταπάτη, 2007).

Παράλληλα, οι έρευνες που αφορούν στις αντιλήψεις και τις εμπειρίες των παιδιών με νοητική υστέρηση για την οικογένειά τους είναι περιορισμένες σε αριθμό (Tsibidaki, 2012· Τσιμπιδάκη, 2013). Αξίζει να αναφερθεί ότι η έρευνα βασισμένη σε άμεσες αναφορές παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες είναι σχεδόν μηδαμινή. Η πλειονότητα των ευρημάτων προέρχεται από αναφορές των άλλων μελών ή ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες που έχουν ανεπτυγμένο τον επικοινωνιακό λόγο. Αυτό οφείλεται αφενός στη σοβαρότητα των αναπηριών που δεν επιτρέπουν την ερευνητική επικοινωνία, και αφετέρου στις δυσκολίες του ερευνητή να βρει κατάλληλα ερευνητικά εργαλεία, τα οποία εφαρμόζονται στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες (Τσιμπιδάκη, 2013).

Η παρούσα μελέτη

Λαμβάνοντας υπόψη ότι η ελληνική βιβλιογραφία εμφανίζεται με περιορισμένες αναφορές των ίδιων των παιδιών για την οικογένειά τους μέσα από θεατρικές δράσεις και θεατρικό παιχνίδι, η παρούσα μελέτη στοχεύει να παρουσιάσει το σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση ενός θεατρο-εκπαιδευτικού προγράμματος για τη γνωριμία και την περιγραφή της οικογένειας σε παιδιά με νοητική υστέρηση μέσα από την εκπαιδευτική αξιοποίηση του θεατρικού παιχνιδιού.

Ειδικότερα, τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας εργασίας είναι τα ακόλουθα:

- *Ποιες είναι οι γνώσεις των παιδιών για την οικογένεια και ποια αισθήματα εκφράζουν σχετικά με αυτήν;*
- *Ποια ήταν η επίδραση του θέατρο-παιδαγωγικού πρόγραμμα σε γνωστικό και συναισθηματικό επίπεδο;*

2. Μεθοδολογία

Η μελέτη αποτελεί μία ποιοτική έρευνα και συγκεκριμένα, μία έρευνα δράσης (McAteer, 2013).

Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν συνολικά 33 άτομα: 3 συντονίστριες και 15 εθελοντές/ντριες φοιτητές/τριες σε ρόλο εκπαιδευτών/τριών και 15 εκπαιδευόμενοι/ες.

Οι εκπαιδευόμενοι/ες ήταν 15 παιδιά (9 κορίτσια και 6 αγόρια) με νοητική υστέρηση ηλικίας 09 - 11 ετών (Μ.Ο.= 10.8 έτη). Επίσης, οι εκπαιδευόμενοι έχουν διάγνωση για μέτρια νοητική υστέρηση (Δ.Ν.: 45 - 55), παρακολουθούν δημόσιο ειδικό σχολείο και έρχονται δύο φορές την εβδομάδα στο Πανεπιστήμιο Αιγαίου, στα πλαίσια προγραμμάτων δημιουργικής απασχόλησης και εκπαίδευσης, τα οποία εντάσσονται σε εθελοντικές δράσεις που στηρίζονται στη φιλοσοφία της «κοινοτικής περίθαλψης». Ο όρος *κοινοτική περίθαλψη* (community care) (Donati, 1997· Janes, 1997) ανάγει το ατομικό πρόβλημα σε πρόβλημα της κοινωνίας, όπου το κοινωνικό σύνολο καλείται άμεσα να παρέμβει και να προσφέρει κοινωνική εργασία και υποστήριξη – ψυχολογική και πρακτική – στο άτομο με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες αλλά και την οικογένειά του. Η φροντίδα στην κοινότητα (Τσιμπιδάκη, 2013), δηλαδή, είναι η φροντίδα που ασκείται από τα ανεπίσημα δίκτυα (οικογένεια, συγγενείς, φίλοι, γείτονες, φυσικοί βοηθοί) από εθελοντικούς φορείς και από κοινωνικές υπηρεσίες σε τοπικό επίπεδο.

Μέσα συλλογής δεδομένων & Διαδικασία

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η συμμετοχική παρατήρηση (Richardson, 1996). Οι παρατηρήτριες είχαν την ευκαιρία να συμμετέχουν με διάφορους τρόπους: ως εκπαιδευτριες, ως εκπαιδευόμενες, και ως μέλη της ομάδας των παιδιών.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά το χρονικό διάστημα Σεπτεμβρίου - Φεβρουαρίου 2014-15.

Οι παρατηρήσεις ολοκληρώθηκαν σε 12 συναντήσεις, σε απογευματινές ώρες.

1η – 2η συναντήσεις: γνωριμία – εξοικείωση και δέσιμο ομάδας

3η – 11η συναντήσεις: εφαρμογή δράσεων

12η συνάντηση: θεατρικό δρώμενο

Η παρέμβαση περιελάμβανε αρχικά μια άτυπη αξιολόγηση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών των εκπαιδευόμενων και στη συνέχεια, διεξαγόταν η εφαρμογή του προγράμματος με τεχνικές της δραματικής τέχνης.

3. Περιγραφή Προγράμματος

Στόχοι του προγράμματος:

Βασικοί:

- Γνωριμία με την έννοια της οικογένειας και των οικογενειακών ρόλων
- Περιγραφή της δικής μου οικογένειας
- Εγώ και η οικογένειά μου: αισθήματα και επιθυμίες

Επιμέρους στόχοι:

- Έκφραση συναισθημάτων
- Συνεργασία
- Συμμετοχή σε διάλογο
- Ενίσχυση ομαδικότητας
- Ψυχαγωγία

Θα πρέπει να αναφερθεί ότι τα παιδιά είχαν πάντα δίπλα τους έναν/μία εθελοντή/ντρια-φοιτητή/τρια, όπου τους βοηθούσε στην ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων (ανάλογα τις ανάγκες των παιδιών: από ελάχιστη βοήθεια έως πλήρη βοήθεια).

Επίσης, στην αρχή κάθε συνάντησης γινόταν ασκήσεις για «ζέσταμα της ομάδας» (μέσα από βιωματικά ή ελεύθερα παιχνίδια) και μία εισαγωγή στις δραστηριότητες κάθε συνάντησης, ενώ στο τέλος ακολουθούσαν πάντα ασκήσεις χαλάρωσης.

Κατά τη διάρκεια των συναντήσεων πραγματοποιήθηκαν οι ακόλουθες δραστηριότητες:

1η συνάντηση: Γνωριμία – εξοικείωση ομάδας. Η γνωριμία και η εξοικείωση των μελών της ομάδας πραγματοποιήθηκε μέσα από δημιουργικές και προ-θεατρικές δραστηριότητες. Στη συνέχεια, έγινε ελεύθερο παιχνίδι.

2η συνάντηση: Δέσιμο ομάδας. Στη συνάντηση αυτή πραγματοποιήθηκε η διακόσμηση των ατομικών φακέλων με ζωγραφική και κολάζ. Ακολούθησαν, θεατρικά παιχνίδια εμπιστοσύνης, συνεργασίας και επικοινωνίας.

3η συνάντηση: Γνωριμία με την έννοια της οικογένειας (i). Έγινε προβολή του παραμυθιού: «Η Χρυσομαλλούσα και οι 3 αρκούδες» [<https://www.youtube.com/watch?v=d0T46gdoBC4>]. Ακολούθησε συζήτηση μέσω ερωτήσεων/παροτρύνσεων: «Τι είναι οικογένεια;», «Ποια μέλη την αποτελούν;», «Πόσα είδη οικογένειας υπάρχουν;», κτλ.

4η συνάντηση: Γνωριμία με την έννοια της οικογένειας (ii). Χρησιμοποιήθηκε φωτογραφικό υλικό με εικόνες με θέμα την οικογένεια (άτομα, σπίτια, κτλ) και διερεύνηση των γνώσεων σχετικά με αυτά. Στη συνέχεια, έγινε θεατρικό παιχνίδι δυναμικών εικόνων με θέμα: «Μια φωτογραφία της οικογένειας». Τα παιδιά κλήθηκαν (με τη βοήθεια των εκπαιδευτριών) να φτιάξουν με τα σώματά τους μια φωτογραφία. Αρχικά, ακινητοποιήθηκαν σε μία θέση μέχρι να ακουστεί το υποτιθέμενο 'κλακ' της φωτογραφίας. Έπειτα, συνέχισαν τη δραστηριότητά τους ανάλογα με το ρόλο που είχαν αναλάβει (π.χ. του μπαμπά που παίζει ποδόσφαιρο, της μαμάς που διαβάζει το παιδί, κ.ά.).

5η συνάντηση: Γνωριμία με την έννοια της οικογένειας (iii). Στη συνάντηση αυτή έγινε παιχνίδι πόλων με θέμα: «Σκηνές από την καθημερινότητα μίας οικογένειας».

6η συνάντηση: Περιγραφή της οικογένειάς μου (i). Στην έκτη συνάντηση υλοποιήθηκε ο μαγικός κύκλος, όπου οι συμμετέχοντες παρουσίασαν και μίλησαν για τη δική τους οικογένεια. Ακολούθησαν θεατρικά παιχνίδια επικοινωνίας.

7η συνάντηση: Περιγραφή της οικογένειάς μου (ii). Στη συνάντηση αυτή οι συμμετέχοντες ολοκλήρωσαν το γενεαλογικό δέντρο της οικογένειάς τους. Στη συνέχεια, έγινε δραματοποίηση: «Τα δέντρα της οικογένειάς μου ζωντανεύουν». Ειδικότερα: α) Τα δέντρα ζωντάνεψαν στο πρόσωπο των παιδιών, τα οποία εξέφρασαν τις επιθυμίες τους β) Στη συνέχεια, ενώθηκαν και έκαναν διαδήλωση με μηνύματα υπέρ της δύναμης της οικογένειας και γ) Ακολούθησε, συζήτηση.

8η συνάντηση: Περιγραφή της οικογένειάς μου (iii). Στην όγδοη συνάντηση έγιναν διάφορα παιχνίδια ρόλων, με θέμα: «Σκηνές από την καθημερινότητα στη δική μου οικογένεια».

9η συνάντηση: Εγώ και η οικογένειά μου: αισθήματα & επιθυμίες (i). Έγινε η δραστηριότητα «καπέλο συναισθημάτων»: Τα παιδιά έπιαναν από ένα καπέλο διάφορες οικογενειακές φωτογραφίες, και ταυτόχρονα, τους δίνονταν κάποιες καρτέλες συναισθημάτων. Στη συνέχεια, γινόταν περιγραφή φωτογραφίας και συναισθημάτων, με τη μορφή προφορικής ιστορίας, όπου εξέφραζαν πώς θα ήθελαν αυτή την οικογένεια.

10η συνάντηση: Εγώ και η οικογένειά μου: αισθήματα & επιθυμίες (ii). Στη συνάντηση αυτή χρησιμοποιήθηκε το κουτί αναμνήσεων, το οποίο είχε οικογενειακές φωτογραφίες και συνοδευτικές ιστορίες. Μετά, έγινε συζήτηση προσαρμοσμένη στις δυνατότητες των παιδιών με θέμα: «Η οικογένεια της μαμάς και του μπαμπά». Ακολούθησε δραματοποίηση: «Το μαγικό κουτί της μνήμης, μας λέει την ιστορία της οικογένειας». Μία εκπαιδύτρια διηγήθηκε μία ιστορία με παππούδες και γιαγιάδες. Τα παιδιά κάθισαν οκλαδόν γύρω της και της έκαναν διάφορες ερωτήσεις (π.χ. Η γιαγιά πού είναι; Γελάει; κ.ά.).

11η συνάντηση: Εγώ και η οικογένειά μου: αισθήματα & επιθυμίες (iii). Τα παιδιά ζωγράφισαν μία οικογένεια που τους αρέσει και θα επιθυμούσαν να ζουν σε αυτή. Μετά, ακολούθησε συζήτηση και ένα παιχνίδι ρόλων με θέμα: «Είμαστε η οικογένεια των ονείρων...».

12η συνάντηση: Θεατρικό δρώμενο: «Η οικογένεια μου, οι φίλοι μου και εγώ...». Τα παιδιά προέβηκαν σε μία σκηνική αναπαράσταση υιοθετώντας οικογενειακούς ρόλους. Η σκηνική παρουσία των παιδιών έγινε με την παράλληλη κινηματογραφική προβολή εικόνων οικογενειακών στιγμών. Ακολούθησε, αποχαιρετιστήρια γιορτή.

4. Ευρήματα – Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση του θέατρο-παιδαγωγικού προγράμματος αναδεικνύει ιδιαίτερα ευρήματα, τα οποία παρουσιάζονται στη συνέχεια με βάση τους άξονες: *άτομο-ομάδα, αρχή-τέλος προγράμματος.*

(1) Σε ατομικό επίπεδο:

α) Στην αρχή του προγράμματος:

- Τα παιδιά δε γνώριζαν τα είδη της οικογένειας (80%). Ανέφεραν περιπτώσεις όπου εμπλέκονται άτομα (πραγματικά και φανταστικά), άτομα επώνυμα, και ζώα.
- Οικογένεια σήμαινε μόνο τη μητέρα και τα ίδια τα παιδιά με νοητική υστέρηση (93.3%).
- Περιέγραφαν μία φανταστική οικογένεια (93,3%), στην οποία μέλη ήταν

- άτομα που τα παιδιά ονόμαζαν (υπαρκτά και μη πρόσωπα)
- Επιθυμούσαν πολλά μέλη στην οικογένεια (υπαρκτά και μη πρόσωπα) (100%)
- Πίστευαν ότι μόνο η μαμά κυρίως και ο μπαμπάς κάνουν δουλειές στο σπίτι (73,3%) και όχι τα παιδιά ή κάποιο άλλο πρόσωπο.
- Απέδιδαν διαφορετικούς ρόλους για τους παππούδες και τις γιαγιάδες. Πιο συγκεκριμένα, ο παππούς και η γιαγιά μένουν αλλού και δεν είναι οικογένεια (46,7%) ή οι παππούδες/γιαγιάδες είναι γονείς (επειδή τα φροντίζουν λόγω εργασίας των γονέων) (53,3%).

β) Στο τέλος του προγράμματος:

- Μπορούσαν να διακρίνουν την πυρηνική και την εκτεταμένη οικογένεια σε φωτογραφίες (66,6%) και να την συγκρίνουν με τη δική τους οικογένεια (53,3%).
- Εξακολουθούσαν να θέλουν μία «φανταστική οικογένεια» (93,3%), στην οποία εμπλέκονται πρόσωπα και ζώα της προτίμησής τους.
- Έμαθαν βασικούς οικογενειακούς ρόλους (60%): για τους γονείς (οικιακές εργασίες), και τα παιδιά της οικογένειας (καθαριότητα προσωπικού χώρου, προσωπική υγιεινή, συμμετοχή στις οικιακές εργασίες).
- Απέδωσαν ρόλους στους παππούδες και τις γιαγιάδες, ανάλογα με την προσωπική τους εμπειρία (73,3%).

(2) Σε επίπεδο ομάδας:

α) Στην αρχή του προγράμματος:

- Δεν είχαν διάθεση για συμμετοχή σε ομάδα (53,3%).
- Δεν υπάκουαν σε κανόνες και εντολές (80%).
- Δεν έδειχναν προθυμία για συμμετοχή σε νέες δραστηριότητες (86,6%).
- Προτιμούσαν ατομικές δραστηριότητες εκτός προγράμματος (73,3%).

β) Στο τέλος του προγράμματος:

- Εξέφρασαν τη διάθεση συμμετοχής σε ομαδικές δραστηριότητες (100%).
- Άρχισαν να υπακούουν σε εντολές και κανόνες (73,3%).
- Έγιναν πιο δεκτικά σε νέες καταστάσεις (86,6%).
- Ανέπτυξαν αισθήματα εμπιστοσύνης στην ομάδα και κυρίως, διάθεση για συμμετοχή στην ομάδα (93,3%).
- Εξέφρασαν αισθήματα ικανοποίησης και εμπειρίες χαράς και ψυχαγωγίας (100%).

Η αξιολόγηση των ευρημάτων που προέκυψαν από την εφαρμογή του προγράμματος «*Εγώ και η Οικογένειά μου*» έρχονται να επιβεβαιώσουν πορίσματα ποικίλων ερευνών, που αναφέρουν τη θετική επίδραση της θεατρικής αγωγής σε όλους τους τομείς ανάπτυξης του παιδιού: ψυχολογικό, αισθητικό, εκπαιδευτικό και κοινωνικό (Μπάκα, 2011).

Ειδικότερα, τα ευρήματα που αφορούν στην οικογένεια αναδεικνύουν ότι τα παιδιά αρχικά είχαν μία ασαφή εικόνα για την έννοια, τα είδη της οικογένειας και τους οικογενειακούς ρόλους. Αυτό το εύρημα αφενός συνδέεται με τα ελλείμματα που έχουν σε νοητικές δεξιότητες (AMMR, 2002) και αφετέρου με μελέτες που

αναδεικνύουν ότι τα παιδιά με νοητική υστέρηση περιγράφουν και δίνουν ποικίλες ερμηνείες για την έννοια οικογένεια (Tsibidaki, 2012). Η μητέρα αναδεικνύεται βασικό μέλος σε όλες τις περιγραφές των παιδιών, και είναι το πρόσωπο στο οποίο τα παιδιά αντιπροσωπεύουν την έννοια οικογένεια. Η σημαντικότητα της μητέρας στη ζωή ενός παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες για το ίδιο το παιδί επιβεβαιώνεται και βιβλιογραφικά (Dale, 2000· Selogman & Darling, 2007· Tsibidaki, 2012). Παράλληλα, αναδείχθηκε ότι τα περισσότερα παιδιά (πριν και μετά το πρόγραμμα) έδειξαν προτίμηση στο να περιγράψουν μία φανταστική οικογένεια. Αυτό έρχεται σε συμφωνία με έρευνα σε παιδιά με νοητική υστέρηση, όπου μέσα από προβολικές δοκιμασίες ανέδειξαν την έννοια της φανταστικής οικογένειας (Tsibidaki, 20012).

Όσον αφορά στα ευρήματα σχετικά με την επίδραση του προγράμματος σε επίπεδο ομάδας, αναδεικνύεται ότι ενώ στην αρχή ένα μεγάλο ποσοστό των παιδιών δεν είχαν διάθεση για συμμετοχή σε ομάδα και σε νέες δραστηριότητες, δεν υπάκουαν σε κανόνες και εντολές και κυρίως προτιμούσαν ατομικές δραστηριότητες εκτός προγράμματος, μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος έδειξαν προθυμία και διάθεση για συμμετοχή σε ομαδικές δραστηριότητες, έγιναν πιο δεκτικά σε νέες καταστάσεις, άρχισαν να υπακούουν σε εντολές και κανόνες, και εξέφρασαν αισθήματα χαράς και εμπειρίες ψυχαγωγίας. Τα παραπάνω ευρήματα επιβεβαιώνουν έρευνες που τονίζουν ότι η θεατρική αγωγή, περισσότερο από κάθε άλλο, κινητοποιεί τα παιδιά, ακόμη και εκείνα που εμφανίζουν τάση αδιαφορίας και άρνησης (Dalley, 1984 αναφορά Μπάκα, 2011), και αυτές που προτείνουν ότι οι θεατρικές δράσεις ενισχύουν τη δυναμική της ομάδας και τα παιδιά μαθαίνουν να τηρούν κανόνες, ενώ ταυτόχρονα εκφράζουν θετικά συναισθήματα χαράς (Τσιμπιδάκη, et al., 2007· Παρδάλη, 2009).

Τέλος, αξίζει να επισημανθεί η συμβολή των εθελοντών/ντριών σε ρόλο εμπνευστών και βοηθών. Ειδικότερα, ενθάρρυναν τα παιδιά με νοητική υστέρηση να συμμετέχουν, να εκφραστούν, να αναλάβουν πρωτοβουλίες και δράσεις, και κυρίως να ολοκληρώσουν με επιτυχία τις δραστηριότητες. Αυτό το εύρημα συμφωνεί αφενός με μελέτες στην ειδική αγωγή, που αναδεικνύουν την ουσιαστική συμβολή των εθελοντών στην εκπαίδευση ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες (Τσαμπαρλή, Κόνσολας & Τσιμπιδάκη, 2002) και αφετέρου με μελέτες στη θεατρική αγωγή που επισημαίνουν ότι ο ρόλος του κάθε εκπαιδευτή είναι να ενισχύει τις πρωτοβουλίες των παιδιών και να γονιμοποιεί τα ευρήματά τους (Μουδατσάκης, 1994).

4. Συμπεράσματα

Η αξιολόγηση του προγράμματος κατέδειξε ότι η εκπαίδευση παιδιών με νοητική υστέρηση στα πλαίσια μίας ομάδας, όταν περιλαμβάνει: θεατρικές τεχνικές, θεατρικό παιχνίδι, παιχνίδια ρόλων, προ-θεατρικές και ποικίλες άλλες ψυχαγωγικές δραστηριότητες, και κυρίως διάθεση για προσφορά προς τον άλλο, μπορεί να επιτύχει τους περισσότερους από τους στόχους της.

Ειδικότερα, ένα θέατρο-παιδαγωγικό πρόγραμμα, προσαρμοσμένο στις δυνατότητες και εμπειρίες των παιδιών με νοητική υστέρηση, μπορεί να προσφέρει: α) έκφραση συναισθημάτων, γνώσεων και εμπειριών για την οικογένεια, β) ενίσχυση ομαδικότητας και συνεργασίας και γ) ψυχαγωγία.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Αντζακλή-Ξανθοπούλου, Ε. (2003). *Οικογένεια με παιδί με ειδικές ανάγκες* (Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή). Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Φιλοσοφική Σχολή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.

American Association on Mental Retardation (AAMR) (2002). *Mental Retardation: Definition, Classification, and Systems of Supports* (10th ed.). Washington D.C: American Association on Mental Retardation.

Γιάνναρης, Γ. (2001). *Θεατρική αγωγή και παιχνίδι*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Donati, P. (1997). Presentazione. Nel F. Folgheraiter & P. Donati (a cura di), *Community care. Teoria e pratica del lavoro sociale di Rete* (pp. 7-10). Trento: Erickson.

Ζαφειριάδης, Κ., & Παταπάτη, Ε. (2007). Η τεχνική της δραματοποίησης για τη διδασκαλία μαθητών με νοητική υστέρηση. Η ειδικής αγωγή στην κοινωνία της γνώσης. *Πρακτικά του 1^{ου} Πανελλήνιο Συνέδριο Ειδικής Αγωγής με διεθνή συμμετοχή*, Εταιρεία Ειδικής Παιδαγωγικής Ελλάδος (α' τόμ.). Αθήνα: Ψυχογιός.

Faure, G., & Lascar, S. (1990). *Το θεατρικό παιχνίδι στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο* (Μτφρ. Α. Στρομπούλη). Αθήνα: Gutenberg.

Ferguson, P., (2002). Critical issues in research on families. *The Journal of Special Education*, 36(3), 124-154.

Janes, D. (1997). Il sostegno alla famiglia con handicap nell ottica della community care. Nel F. Folgheraiter & P. Donati (a cura di), *Community care. Teoria e pratica del lavoro sociale di Rete* (pp. 145-218). Trento: Erickson.

Κοντογιάννη, Α. (2000). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κοντογιάννη, Α., & Ντολιοπούλου, Ε. (2000). Δραματική τέχνη, με παιδιά με νοητική καθυστέρηση σε φυσικό περιβάλλον. *Πρακτικά Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής, Πανεπιστήμιο Κρήτης* (σς. 318-326), Ρέθυμνο, 12-14 Μαΐου 2000.

Μπάκα, Ε. (2011). *Η θεατρική αγωγή (το θεατρικό παιχνίδι) ως μέσο ενίσχυσης της αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησης ατόμων τυπικής ανάπτυξης και ατόμων με ειδικές ανάγκες*. Διατριβή διατριβή, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.

Μουδατσάκης, Τ. (1994). *Η θεωρία του δράματος στη σχολική πράξη. Το θεατρικό παιχνίδι – Η δραματοποίηση*. Αθήνα: Καρδαμίτσα.

Marion, P., & Felix, M. (1980). From denial to self-esteem: Art therapy with the mentally retarded, *The Arts in Psychotherapy*, 7, 201-205

McAteer, M. (2103). *Action research in education. Research Methods in Education*. London: Sage/Bera.

McGoldrick, M., & Gerson, R. (1999). *Το γενεόγραμμα. Εργαλείο αξιολόγησης για την οικογένεια* (Α. Νίκας & Κ. Νικολάου, Μτφ.). Αθήνα: Κέδρος (πρωτότυπη έκδοση 1985).

Νάσαινα, Μ. (2008) . Θεατρική αγωγή και θεατρικό παιχνίδι: *Το θεατρικό παιχνίδι στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα ως μέσο εμπύχωσης της σχολικής διδακτικής ύλης παιδικού βιώματος, Διαβάζω, 214, 72 – 74.*

Παρδάλη, Μ. (2009). *Θεατρικό παιχνίδι και σύνδρομο Down*. (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία). Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Θεσσαλονίκη.

- Richardson, J. (Ed.) (1996). *Handbook of qualitative research methods for psychology and the social sciences*. Leicester: BPS Books.
- Seligman, M., & Darling, B. (2007). *Ordinary families, special children* (3rd ed.). New York: The Guilford Press.
- Τσαμπαρλή, Α., Κόνσολας, Ε., & Τσιμπιδάκη, Α. (2002). Ένα μοντέλο συνεργασίας και κοινωνικής αλληλεγγύης για τα άτομα με ειδικές ανάγκες και τις οικογένειές τους. Η περίπτωση του ιδρύματος La Rete στο Trento της Ιταλίας. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 18, 81-91.
- Τσιμπιδάκη, Α. (2013). *Παιδί με ειδικές ανάγκες, οικογένεια και σχολείο: Μία σχέση σε αλληλεπίδραση* (2^η έκδ.). Αθήνα: Παπαζήση.
- Τσιμπιδάκη, Α., & Κλαδάκη, Μ. (2009). Γνωρίζω τη γειτονιά μου: Ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης παιδιών με νοητική καθυστέρηση μέσα από τη χρήση του θεατρικού παιχνιδιού. Στο Α. Τριλιανός & Ι. Καραμήνος (Επιμ.), *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα. Πρακτικά του 6^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος* (τόμ. β', σσ. 1054-1062). Αθήνα: Ατραπός.
- Τσιμπιδάκη, Α., Κλαδάκη, Μ., Αρτεμίου, Χ., Βασιλείου, Α., Βενέτη, Π., Κωνσταντίνου, Ε., Παναγίδου, Χ., & Παπαδάμου, Τ. (2007). Θεατρικό παιχνίδι από και για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Διαθέσιμο: Specialeducation.gr.
- Tsibidaki, A. (2012). *Children with mild intellectual disability represent their family*. Proceedings in Advanced Research in Scientific Areas. The 1st Virtual International Conference, 3 – 7 December, 2012.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Π.Ι. (1996). *Πλαίσιο αναλυτικού προγράμματος ειδικής αγωγής: Π.Δ. 301, ΦΕΚ 208/29.08.1996, τ. Α'*.
- Ward, L. (1999). Supporting disabled children and their families. *Children & Society*, 13, 394-400.