



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ  
ΤΜΗΜΑ ΜΕΣΟΓΕΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
«ΑΡΧΑΙΟ ΘΕΑΤΡΟ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΦΙΛΟΛΟΓΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ»**

**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**«Η επίδραση της Θεατρικής Αγωγής σε παιδιά προσχολικής ηλικίας με ΔΕΠΥ: το παράδειγμα προσέγγισης του έργου "Πλούτος" του Αριστοφάνη»**

**ΠΑΠΑΝΙΚΟΛΑΟΥ ΙΩΑΝΝΑ**

Ρόδος, Φεβρουάριος, 2022



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ**  
**ΤΜΗΜΑ ΜΕΣΟΓΕΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
**«ΑΡΧΑΙΟ ΘΕΑΤΡΟ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΦΙΛΟΛΟΓΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ»**

**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**ΠΑΠΑΝΙΚΟΛΑΟΥ ΙΩΑΝΝΑ**

**A.M: 20027**

**«ΤΙΤΛΟΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ»**

**«Η επίδραση της Θεατρικής Αγωγής σε παιδιά προσχολικής ηλικίας με ΔΕΠΥ: το παράδειγμα προσέγγισης του έργου "Πλούτος" του Αριστοφάνη»**

**«The impact of theatre studies on preschool children with ADHD: the case study of "Aristophanes' Plutus"»**

**ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ**

**ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΥ ΣΜΑΡΑΓΔΑ, Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων**

**ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ**

**ΣΥΡΟΠΟΥΛΟΣ ΣΠΥΡΙΔΩΝ, Καθηγητής Πανεπιστημίου Αιγαίου**

ΚΛΑΔΑΚΗ ΜΑΡΙΑ, Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Αιγαίου

Ρόδος, Φεβρουάριος, 2022

*Δηλώνω υπεύθυνα ότι είμαι συγγραφέας αυτής της πρωτότυπης μεταπτυχιακής διπλωματικής εργασίας, ότι έχω αναφέρει τις όποιες πηγές από τις οποίες έκανα χρήση δεδομένων, ιδεών ή λέξεων, είτε αυτές αναφέρονται ακριβώς είτε παραφρασμένες και ότι αυτή η εργασία προετοιμάστηκε από εμένα προσωπικά ειδικά για το συγκεκριμένο Π.Μ.Σ.*

**ΠΑΠΑΝΙΚΟΛΑΟΥ ΙΩΑΝΝΑ**

*Στον παππού μου, Γιάννη*

## **ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ**

Με την παρούσα διπλωματική εργασία ολοκληρώνονται οι σπουδές μου στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών «Αρχαίο Θέατρο: Εκπαιδευτικές και Φιλολογικές Προσεγγίσεις» του Πανεπιστημίου Αιγαίου. Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την κυρία Σμαράγδα Παπαδοπούλου που ήταν τόσο άμεση στις απαντήσεις της και με τις συμβουλές και τις κατευθύνσεις συνέβαλε σημαντικά στην εκπόνηση της εργασίας αυτής. Παράλληλα, ένα μεγάλο ευχαριστώ στη συμφοιτήτρια μου Δώρα Σακαγιάννη, όπου με στήριξε με κάθε τρόπο καθ'όλη τη διάρκεια των μεταπτυχιακών μου σπουδών.

## Περίληψη

Η θεατρική αγωγή συμβάλλει στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού προσχολικής ηλικίας, γι' αυτό και πλέον αποτελεί σημαντική πτυχή του προγράμματος σπουδών του νηπιαγωγείου. Πέρα από τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, μέσω του θεατρικού παιχνιδιού ενισχύονται οι ικανότητες αλλά και οι δεξιότητες και των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η παρούσα διπλωματική εργασία, αποτελεί μία μελέτη περίπτωσης νηπίου με διάγνωση ΔΕΠ-Υ, στην οποία χρησιμοποιήθηκαν ως εργαλεία, η συμμετοχική παρατήρηση και η καταγραφή στο χώρο της τάξης ενός νηπιαγωγείου, που βρίσκεται στο κέντρο της Αθήνας. Ως κύριος στόχος της εργασίας αυτής τέθηκε η διερεύνηση του εάν ένα ειδικά διαμορφωμένο πρόγραμμα θεατρικής αγωγής, βασισμένο στον «Πλούτο» του Αριστοφάνη, θα μπορούσε να λειτουργήσει ως μία διδακτική επιλογή και στρατηγική παρέμβασης νηπίων που έχουν διαγνωστεί με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ). Το παιδαγωγικό πρόγραμμα είχε διάρκεια περίπου 2½ μηνών, από τον Οκτώβριο έως τον Δεκέμβριο, και πραγματοποιούνταν 45λεπτες συναντήσεις δύο φορές την εβδομάδα. Το πρόγραμμα δεν ήταν ατομικό, αλλά εφαρμόστηκε σε μία ομάδα 8 νηπίων (4 αγόρια και 4 κορίτσια). Μέσα από το πρόγραμμα διαπιστώθηκε πως το παιδί με ΔΕΠ-Υ, συμμετείχε ενεργά σχεδόν σε όλη τη διάρκεια του, αποκομίζοντας θετικά συναισθήματα και επιτυγχάνοντας την διατήρηση της προσοχής του στην πλειοψηφία των δραστηριοτήτων. Η παρούσα εργασία μπορεί να αποτελέσει αφορμή για περαιτέρω δράση.

**Λέξεις-Κλειδιά:** ΔΕΠ-Υ, θεατρική αγωγή, θεατρικό παιχνίδι, παραμύθι «Πλούτος»



## **Abstract**

Theatrical education contributes to the comprehensive development of children in preschool age, and thus constitutes an integral aspect of the kindergarten curriculum. The theatrical play reaps a multitude of benefits for children with normal cognitive development but also enhances the abilities and skills of children with special educational needs. The present dissertation is a case study of a child with ADHD diagnosis, that was conducted through participatory observation in his kindergarten classroom located in the center of Athens. The central aim of my research was to investigate whether a specially designed theatrical education program, based on Aristophanes' *Wealth*, could function as a teaching option and intervention strategy for children diagnosed with Attention Deficit / Hyperactivity Disorder (ADHD). This pedagogical program lasted for about 2½ months, from October to December and included 45-minute sessions twice a week. The sessions were not private, but were conducted in a group of 8 children (4 boys and 4 girls). Through this process, the child with ADHD managed to participate actively almost throughout the program, showing positive emotions and achieving to maintain his attention in most of the activities. This thesis could form the base for future research.

Key-words: ADHD, theatrical education, theatrical play, story of *Wealth*

## ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

### Περιεχόμενα

ΕΙΣΑΓΩΓΗ	12
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Βιβλιογραφική Ανασκόπηση της ΔΕΠ-Υ	15
Ορισμός ΔΕΠΥ	15
Ιστορική Αναδρομή	15
Επιδημιολογία	17
Συμπτωματολογία-Κλινική Εικόνα-Χαρακτηριστικά	18
Τύποι της ΔΕΠΥ	20
Διάγνωση-Διαγνωστικά Κριτήρια	21
Αιτιολογία της ΔΕΠΥ/ Αίτια Διαταραχής	24
ΔΕΠΥ στην προσχολική ηλικία	27
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 : Θεατρική Αγωγή και Θεατρικό Παιχνίδι	29
Η Θεατρική Αγωγή στην Εκπαίδευση: Ιστορική Αναδρομή	29
Η Θεατρική Αγωγή στο Νηπιαγωγείο	31
Θεατρικό Παιχνίδι	34
Θεατρική Αγωγή και ΔΕΠΥ	36
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Εφαρμογή Προγράμματος Δραστηριοτήτων	39
Μελέτη Περίπτωσης	39
Υπόθεση Έργου	41
Μεθοδολογία	42
Επεξεργασία Εξωφύλλου	42
Αφήγηση Παραμυθιού	43
Τί είναι ο Πλούτος;	43
Παιχνίδι με χρήματα-Αγαλματάκια Ακίνητα	44
Τί είναι η τύφλωση;	45
Παιχνίδι με Αντικείμενα Χωρίς να βλέπουμε	45
Δραστηριότητα-Μάντεψε ποιός λείπει χωρίς να βλέπεις	47
Παιχνίδι- Πώς κινούμαι αν δεν βλέπω;	48
Μουσικές Καρέκλες με συνεργασία	49
Δημιουργία του Παρθενώνα	49
Η μεταφορά των μαρμάρων	50
Κατασκευή Κούκλας	50
Κουκλοθέατρο	51
Δημιουργία της συνέχειας της ιστορίας	52

	11
Εκλογές του αγαπημένου μας ήρωα από το παραμύθι	53
Δραματοποίηση του Έργου	54
Παντομίμα με τα συναισθήματα που νιώσαμε	54
Συμπεράσματα	56
Περιορισμοί Έρευνας	58
ΠΗΓΕΣ - ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	59
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	66
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1	66
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2	66
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3	68
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4	70

## **ΕΙΣΑΓΩΓΗ**

Η προσχολική αγωγή αποτελεί ίσως την πιο σημαντική και ουσιαστική βαθμίδα εκπαίδευσης για τη μετέπειτα εξέλιξη του ατόμου<sup>1</sup>. Αυτό συμβαίνει καθώς μέσω αυτής επιτυγχάνεται η ασφαλής μετάβαση από το οικογενειακό στο εκπαιδευτικό περιβάλλον και

---

<sup>1</sup> Κουτσουβάνου, Ε. (2007). Μερικές απόψεις για το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) για το Νηπιαγωγείο και Προγράμματα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Δραστηριοτήτων. *Επιστημονικό Βήμα*, 7, 76-89.

το παιδί αρχίζει να αναπτύσσεται γνωστικά, συναισθηματικά και κοινωνικά. Παράλληλα μέσα από τη φοίτηση του στο νηπιαγωγείο, το παιδί επιτυγχάνει τη διαμόρφωση της προσωπικότητάς του, καλλιεργεί τις κοινωνικές του δεξιότητες και μαθαίνει πως να σέβεται τον εαυτό του, αλλά και τους γύρω του<sup>2</sup>. Μάλιστα, οι εκπαιδευτικοί του νηπιαγωγείου είναι και οι πρώτοι οι οποίοι μπορούν να διακρίνουν και να εντοπίσουν εάν κάποιο παιδί παρουσιάζει πρώιμα συμπτώματα που παραπέμπουν σε κάποια μαθησιακή δυσκολία<sup>3</sup>.

Αυτό συμβαίνει καθώς διαθέτουν εμπειρία και είναι σε θέση να παρατηρήσουν και να συγκρίνουν τα παιδιά με τους συνομηλίκους τους, κάτι που η οικογένεια δεν είναι πάντα εύκολο να επιτύχει. Ειδικά τη σημερινή εποχή, όπου ο έγκαιρος εντοπισμός των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και η άμεση παρέμβαση έχουν τεθεί στο επίκεντρο της επιστημονικής έρευνας, ο ρόλος του νηπιαγωγείου καθίσταται ακόμη πολυτιμότερος. Μία από τις πιο συχνές διαταραχές που κάνουν την εμφάνισή τους σε παιδιά νηπιακής ηλικίας<sup>4</sup>, είναι η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ). Τα παιδιά αυτά είναι συνήθως, δεν ακολουθούν κανόνες, είναι παρορμητικά, δυσκολεύονται να συγκεντρωθούν και ενδεχομένως να παρουσιάζουν και κάποια υπερκινητικότητα.

Τα συμπτώματα της ΔΕΠΥ επηρεάζουν κάθε πτυχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας του παιδιού αυτού, καθώς έχει αντίκτυπο τόσο στην διαδικασία της μάθησης, όσο και στις κοινωνικές δεξιότητες του ατόμου. Έτσι, είναι αναγκαία η έγκαιρη σύνδεση των συμπτωμάτων, που παρουσιάζονται, με τη συγκεκριμένη διαταραχή και η χρήση των σωστών στρατηγικών αντιμετώπισης, ώστε να βοηθηθεί το εκάστοτε παιδί. Με το πέρασμα των χρόνων έχουν δοκιμαστεί πολλές μέθοδοι παρέμβασης στα παιδιά με ΔΕΠΥ και μέσα από αυτές διαπιστώθηκε η σημασία της Θεατρικής Αγωγής στην εκπαίδευση των παιδιών που παρουσιάζουν τη διαταραχή αυτή.

Η θεατρική αγωγή αποτελεί ένα εξαιρετικά ωφέλιμο εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτικών της προσχολικής αγωγής, καθώς με την ένταξη της στο μάθημα ενισχύεται η διαδικασία της διδασκαλίας. Μέσω της τέχνης του θεάτρου, τα παιδιά αποκτούν περισσότερες ευκαιρίες για γνώση<sup>5</sup>, διαμορφώνουν την προσωπικότητά τους, ανακαλύπτουν τον εαυτό τους, τις επιθυμίες και τα συναισθήματά τους, ενώ έρχονται σε επαφή με τις αξίες

<sup>2</sup> Μουταφτσή, Ε. (2020). Μουσική Αγωγή σε παιδιά με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα στην Προσχολική Εκπαίδευση.

<sup>3</sup> Τρίγκα-Μερτίκα Ε. (2010). Μαθησιακές Δυσκολίες: Γενικές & Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες - Δυσλεξία. Αθήνα: Γρηγόρης

<sup>4</sup> Barkley, R. A. (1990). A critique of current diagnostic criteria for attention deficit hyperactivity disorder: clinical and research implications. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*.

<sup>5</sup> Πολυκάρπου, Χ., Καρίπτεβλη, Θ., Νικολαΐδου, Δ., Παλαίχωρου, Ε. και Χατζηγιάννου, Γ. (2011). Πρόγραμμα σπουδών για τη θεατρική αγωγή.

που διέπουν την κοινωνία στην οποία ζουν<sup>6</sup>. Ακόμη, η αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές τους, επιδρά θετικά στην ανάπτυξη των κοινωνικών τους δεξιοτήτων, αλλά και στην αποδοχή κανόνων προκειμένου να λειτουργεί ομαλά η συνεργασία τους. Πολύ μεγάλης σημασίας, είναι και η ανάπτυξη της φαντασία και της εφευρετικότητας των παιδιών, η οποία ενισχύεται με τη χρήση τεχνικών θεατρικής αγωγής. Παράλληλα, μέσω αυτής, οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται και κατανοούν βαθύτερα ποια είναι τα ενδιαφέροντα, οι σκέψεις, αλλά και οι προβληματισμοί των μαθητών τους.

Δεδομένου ότι η θεατρική αγωγή αποτελεί πλέον πυρήνα του Αναλυτικού Προγράμματος του νηπιαγωγείου, η εργασία αυτή, έχει ως στόχο να διαπιστωθεί εάν η χρήση ενός προγράμματος δραστηριοτήτων θεατρικής αγωγής, θα έχει θετικό αντίκτυπο σε ένα παιδί προσχολικής ηλικίας, που έχει διαγνωστεί με ΔΕΠΥ. Παράλληλα, στοχεύει στο να διερευνηθεί το εάν η θεατρική αγωγή μπορεί να επηρεάσει θετικά τους τομείς, στους οποίους παρουσιάζει δυσκολία το συγκεκριμένο παιδί, όπως είναι η διατήρηση της προσοχής, η μνήμη, η υπερκινητικότητα κ.α. Αναλυτικότερα, η παρούσα εργασία αποτελείται από τρία κεφάλαια.

Στο πρώτο κεφάλαιο επιδιώκεται η παρουσίαση της Διαταραχής της Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ). Ειδικότερα, πραγματοποιείται μία ιστορική αναδρομή του ορισμού της ΔΕΠΥ και γίνεται γνωστή η πορεία του ανά τους αιώνες. Παράλληλα, γίνεται αναφορά στην επιδημιολογία της συγκεκριμένης διαταραχής, γνωστοποιούνται οι τύποι στους οποίους κατηγοριοποιείται, καθώς και η συμπτωματολογία την οποία παρουσιάζει το άτομο που διαγιγνώσκεται με αυτή. Μάλιστα, από το κεφάλαιο αυτό, δεν θα μπορούσαν να απουσιάζουν τα κριτήρια που χρησιμοποιούνται για τη διάγνωση της ΔΕΠΥ και οι πιθανές αιτίες που μπορεί να την προκάλεσαν. Το παρόν κεφάλαιο ολοκληρώνεται με μία σύνδεση της ΔΕΠΥ με τα παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Στο δεύτερο κεφάλαιο, μελετάται ο ρόλος της Θεατρικής Αγωγής στην εκπαίδευση και ποιός είναι ο ρόλος της στο εκπαιδευτικό σύστημα από το παρελθόν έως και σήμερα. Προκειμένου να καταστεί σαφής η σύγκριση της θέσης της στα εκπαιδευτικά προγράμματα του παρελθόντος με εκείνα της σημερινής εποχής, πραγματοποιείται μία ιστορική αναδρομή της Θεατρικής Αγωγής. Στη συνέχεια, αναλύεται ο ρόλος της Θεατρικής Αγωγής/Θεατρικού Παιχνιδιού στο νηπιαγωγείο και η επίδραση που έχει στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού. Το κεφάλαιο αυτό ολοκληρώνεται με την μελέτη του εάν η τέχνη του θεάτρου μπορεί να λειτουργήσει ως μέσο παρέμβασης για τα παιδιά που έχουν διαγνωστεί με ΔΕΠΥ.

---

<sup>6</sup> Μπακιριτζής, Κ. (2015). Βιωματική εμπειρία και κίνητρα μάθησης. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 30.

Στο τρίτο και τελευταίο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας, αναλύεται ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα Θεατρικής Αγωγής, που αφορά στην αφήγηση και ανάλυση ενός παραμυθιού. Το παραμύθι είναι ο «Πλούτος» του Αριστοφάνη, μία διασκευή για παιδιά. Το πρόγραμμα δραστηριοτήτων εφαρμόστηκε στο πλαίσιο της μελέτης περίπτωσης ενός νηπίου με ΔΕΠΥ, που φοιτά σε ένα νηπιαγωγείο της Αθήνας. Μέσα από αυτό, επιδιώκεται να καταστεί σαφές το εάν μέσω ενός προγράμματος Θεατρικής Αγωγής είναι εφικτό να επηρεαστεί θετικά ένα παιδί με ΔΕΠΥ και να ελαχιστοποιηθούν τα συμπτώματα που παρουσιάζει κατά την εφαρμογή του.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Βιβλιογραφική Ανασκόπηση της ΔΕΠ-Υ

### Ορισμός ΔΕΠΥ

Ως Διαταραχή της Ελλειμματικής Προσοχής ή/και Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ), η οποία διεθνώς είναι γνωστή ως Attention Deficit Hyperactivity Disorder (AD/HD), χαρακτηρίζεται μία νευροαναπτυξιακή διαταραχή, που εμφανίζεται κατά την παιδική ηλικία και ακολουθεί το άτομο καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του. Αποτελεί μία από τις συχνότερες διαταραχές που διαγιγνώσκονται σε παιδιά, καθώς συναντάται σε ποσοστά περίπου 3-7% κατά την σχολική ηλικία<sup>7</sup>. Αν και η συχνότητα εμφάνισης της ΔΕΠ-Υ είναι τόσο μεγάλη και οι έρευνες γύρω από αυτή ποικίλλουν, δεν έχει γίνει εφικτό να διαπιστωθεί ποιά είναι η ακριβής αιτία της εμφάνισης της. Ωστόσο, από έρευνες προκύπτει πως σίγουρα επηρεάζεται τόσο από γενετικούς, όσο και από περιβαλλοντικούς παράγοντες και την αλληλεπίδραση αυτών.

### Ιστορική Αναδρομή

Το 1798, ο γιατρός Alexander Crichton πραγματοποίησε την πρώτη βιβλιογραφική αναφορά σχετικά με τη ΔΕΠ-Υ και την συμπτωματολογία της. Ειδικότερα, προχώρησε στην περιγραφή των βασικών χαρακτηριστικών της, τα οποία, μάλιστα, σε μεγάλο βαθμό, αξιοποιήθηκαν και συμπεριλήφθηκαν στο διαγνωστικό εργαλείο DSM-IV<sup>8</sup> (Diagnostic and Statical Manual of Mental Disorders). Λίγα χρόνια αργότερα, το 1809, ο John Haslam στο βιβλίο του “Observations on Madness and Melancholy”, μιλούσε για την περίπτωση ενός παιδιού με έντονα χαρακτηριστικά υπερκινητικότητας. Το 1845, ο Γερμανός παιδίατρος Heinrich Hoffmann έγραψε και δημοσίευσε ένα παιδικό βιβλίο με τίτλο “The story of Fidgety Philip”, η υπόθεση του οποίου αφορούσε στην ζωή και τις περιπέτειες ενός ατίθασου αγοριού. Η συμπεριφορά του αγοριού αυτού, παρουσίαζε χαρακτηριστικά παρεμφερή με αυτά της ΔΕΠ-Υ. Εν συνεχεία, το 1902, ο Άγγλος παιδίατρος George Still φαίνεται να είναι ο πρώτος που επιχείρησε να συνδέσει την διαταραχή αυτή με νευροβιολογικούς και όχι

<sup>7</sup> Barkley, R. (1996). Attention Deficit Hyperactivity Disorder. In Marsh E.J. and Barkley R. (eds). Child Psychology. New York: Guilford Press.

<sup>8</sup> Palmer ED, Finger S (2001) An early description of Attention Deficit Hyperactivity Disorder. Child Psychology and Psychiatry Review 6(2): 66–73

κοινωνικούς ή περιβαλλοντικούς παράγοντες. Πιο συγκεκριμένα, μίλησε για μία ομάδα παιδιών τα οποία χαρακτηρίζονταν από παρορμητικότητα, επιθετικότητα, υπερκινητικότητα και αδυναμία συγκέντρωσης και πειθαρχίας. Ωστόσο, απέδωσε αυτά τα στοιχεία συμπεριφοράς τους σε βιολογικούς παράγοντες και στο νευρολογικό υπόβαθρο της ΔΕΠ-Υ.<sup>9</sup>

Μία πολύ σημαντική εξέλιξη για την μελέτη της ΔΕΠ-Υ σημειώθηκε το 1937, καθώς παρατηρήθηκε πως η χορήγηση φαρμάκων επιδρά θετικά στην βελτίωση των συμπτωμάτων της διαταραχής αυτής. Το γεγονός αυτό διαπιστώθηκε όταν ο Charles Bradley, πρόσεξε πως η χορήγηση αμφεταμινών σε παιδιά που έπασχαν από έντονους πονοκεφάλους, βελτίωσε τόσο την συμπεριφορά τους, όσο και τις επιδόσεις τους στο σχολικό περιβάλλον.<sup>10</sup> Έτσι, σταδιακά, άρχισε να γίνεται η χρήση φαρμάκων προκειμένου να αντιμετωπίζεται η ΔΕΠ-Υ. Δέκα χρόνια αργότερα, το 1947, άρχισε να αναπτύσσεται η “Θεωρία της Εγκεφαλικής Βλάβης” που μετονομάστηκε σε “Θεωρία της Ελάχιστης Εγκεφαλικής Βλάβης”, και ύστερα αυτή με τη σειρά της έδωσε τη θέση της στη “Θεωρία της Ελάχιστης Εγκεφαλικής Δυσλειτουργίας”<sup>11</sup>. Μέσω των προαναφερθέντων θεωριών, απέδιδαν την ΔΕΠ-Υ σε θέματα που αφορούσαν σε κάποια βλάβη του εγκεφάλου, που μπορεί να οφείλεται σε πιθανό τραυματισμό κατά τη γέννηση, κάποιο ατύχημα στο κεφάλι κ.ο.κ.. Περί το 1950, οι ερευνητές αντικατέστησαν τους προαναφερθέντες όρους, που είχαν αρχίσει να φθίνουν, με καινούριους, όπως “Σύνδρομο Υπερκινητικής Συμπεριφοράς” και “Διαταραχή Υπερκινητικής Αντίδρασης”, εστιάζοντας έτσι στην συμπτωματολογία της διαταραχής και όχι στη αιτία που την προκάλεσε<sup>12</sup>.

Το 1968, προστέθηκε για πρώτη φορά ο όρος “Υπερκινητική αντίδραση στην παιδική ηλικία” στο DSM-2, το Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο των Διανοητικών Διαταραχών. Μάλιστα, την ίδια δεκαετία, δόθηκε και η δυνατότητα σε γονείς και εκπαιδευτικούς, μέσω ερωτηματολογίων, να αξιολογούν την συμπεριφορά και τα συμπτώματα των παιδιών, καθώς επίσης και να παρατηρούν τον τρόπο που εκείνα ανταποκρίνονται στην εκάστοτε θεραπεία. Με τον τρόπο αυτό, ξεκίνησε να εντάσσεται η διάγνωση των συμπτωμάτων των παιδιών τόσο στο περιβάλλον του σπιτιού, όσο και σε εκείνο του σχολείου<sup>13</sup>. Κάποια χρόνια αργότερα, το 1980, προστέθηκε στο DSM-III ο νέος

<sup>9</sup> Still, G. F. (1902). Some abnormal psychical conditions in children. *Lancet*.

<sup>10</sup> Bradley, C. (1937). The behavior of children receiving benzedrine. *American journal of Psychiatry*, 94(3), 577-585.

<sup>11</sup> Κάκουρος, Ε. (2001). Η έκβαση της ΔΕΠ-Υ. Στο Ε. Κάκουρος (επιμ.), Το Υπερκινητικό παιδί. Οι δυσκολίες του στη μάθηση και στη συμπεριφορά (σελ. 123-142). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

<sup>12</sup> Douglas VI (1972) Stop, look and listen: the problem of sustained attention and impulse control in hyperactive and normal children. *Canadian Journal of Behavioural Science* 4: 259–82

<sup>13</sup> Horwitz, A. V. (2014). DSM-I and DSM-II. *The encyclopedia of clinical psychology*, 1-6.



όρος “Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής”, ενώ το 2000, η ΔΕΠΥ εντάχθηκε στις “Διαταραχές Ελλειμματικής Προσοχής και Διασπαστικής Συμπεριφοράς”. Το παραπάνω πραγματοποιήθηκε στην αναθεωρημένη έκδοση του DSM-IV, από την Αμερικανική Ψυχιατρική Ένωση, όπου και η διαταραχή ορίστηκε ως “Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας, ΔΕΠΥ-ADHD”<sup>14</sup>. Το 2013, με την έκδοση του DSM-V, έγινε και η τελευταία, μέχρι και σήμερα, τροποποίηση της ΔΕΠΥ, όπου και διαχωρίστηκαν οι τρεις τύποι της διαταραχής αυτής. Οι τρεις τύποι αυτοί είναι ο κυρίως απρόσεκτος, ο κυρίως υπερκινητικός-παρορμητικός και ο συνδυασμένος τύπος.

Όσον αφορά στην Ελλάδα, το σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα συμπεριλήφθηκε στους μαθητές με αναπηρία και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με τον Νόμο 3699/2008- ΦΕΚ 199/Α/2-10-2008 Άρθρο 3 παρ1.3. Προκειμένου να διαγνωστεί κάποιος μαθητής με το σύνδρομο αυτό, καλείται να αξιολογηθεί από τα Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (ΚΕΣΥ), τα οποία υπάγονται στο Υπουργείο Παιδείας. Καθώς αποκτήσει τη σχετική διάγνωση, ο μαθητής επιδέχεται την υποστήριξη μιας ομάδας επιστημόνων, οι οποίοι εξειδικεύονται στο να βοηθήσουν στην θεραπευτική αντιμετώπιση της ΔΕΠΥ και των συμπτωμάτων που αντιμετωπίζει ο εκάστοτε μαθητής.

## **Επιδημιολογία**

Το γεγονός πως ο ορισμός της ΔΕΠΥ έχει υποστεί πλήθος αλλαγών ανά τα χρόνια, σε συνδυασμό με την απουσία σταθερών και αντικειμενικών διαγνωστικών διαδικασιών, καθιστά δύσκολο τον ακριβή προσδιορισμό της συχνότητας εμφάνισης της διαταραχής αυτής. Έτσι, τα επιδημιολογικά δεδομένα που αφορούν στη ΔΕΠΥ ποικίλλουν ανάλογα την μεθοδολογία και τα διαγνωστικά κριτήρια που αξιοποιήθηκαν στην εκάστοτε έρευνα. Σε κάθε περίπτωση, πρόκειται για μία αρκετά συχνή και ιδιαιτέρως σοβαρή αναπτυξιακή διαταραχή που συνήθως εμφανίζεται κατά την παιδική ηλικία<sup>15</sup>.

Με βάση τα στοιχεία που προκύπτουν από την Αμερικανική Ψυχιατρική Ένωση και ταυτίζονται με εκείνα του National Institutes of Health Conference, όταν αξιοποιούνται τα διαγνωστικά κριτήρια του DSM-V, τα ποσοστά εμφάνισης της ΔΕΠΥ σε παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας, υπολογίζονται γύρω στο 3-6%. Στην περίπτωση που χρησιμοποιηθεί το

<sup>14</sup> Κάκουρος Ε. και Μανιαδάκη Κ.: Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητα. GUTENBERG, Αθήνα, 2014.

<sup>15</sup> Αντωνίου Α. (2014) Η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα στους μαθητές, Αιτιολογικοί Παράγοντες και Θεραπευτικές Παρεμβάσεις. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης: 623-630.

ICD10, που αποτελείται από πιο αυστηρά κριτήρια, τότε τα ποσοστά μειώνονται και κυμαίνονται μεταξύ του 1% και 2%. Ωστόσο, εάν μελετηθεί η διεθνής βιβλιογραφία, η διακύμανση φαίνεται να είναι αρκετά μεγαλύτερη, με τα ποσοστά στα παιδιά σχολικής ηλικίας, να υπολογίζονται από 1% έως και 20%<sup>16</sup>. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός πως στην πλειοψηφία των παιδιών που εμφανίζουν ΔΕΠΥ, περίπου το 80%, τα συμπτώματα εξακολουθεί να υπάρχουν και κατά την ενήλικη ζωή τους στην ενήλικη ζωή τους.<sup>17</sup>

Επίσης, παρατηρείται πως τα αγόρια εμφανίζουν τη διαταραχή πιο συχνά από ότι τα κορίτσια με την αναλογία να κυμαίνεται από 2,5:1 έως και 10:1, ανάλογα με την προέλευση του δείγματος<sup>18</sup>. Παράλληλα, τα αγόρια φαίνεται πως παρουσιάζουν σε μεγαλύτερο βαθμό δυσκολίες που σχετίζονται με την υπερκινητικότητα και την παρορμητικότητα, ενώ τα κορίτσια δυσκολίες διάσπασης προσοχής<sup>19</sup>.

## Συμπτωματολογία-Κλινική Εικόνα-Χαρακτηριστικά

Ένα άτομο που έχει διαγνωστεί με ΔΕΠΥ παρουσιάζει έντονα και συνεχή συμπτώματα απροσεξίας, παρορμητικότητας και υπερκινητικότητας και ανάλογα με το ποίο από τα παραπάνω είναι το κυρίαρχο χαρακτηριστικό του, εντάσσεται και στον εκάστοτε τύπο της διαταραχής<sup>20</sup>. Ωστόσο, σε κάθε περίπτωση, η παραπάνω συμπτωματολογία έχει αντίκτυπο σε πολλές πτυχές της ζωής του ατόμου με ΔΕΠΥ, καθώς το επηρεάζουν τόσο σε συμπεριφορικό, συναισθηματικό και γνωστικό επίπεδο, όσο και σε κοινωνικό<sup>21</sup>.

Σχετικά με τα συμπτώματα απροσεξίας, που προαναφέρθηκαν, τα άτομα με ΔΕΠΥ παρουσιάζουν έντονη αδυναμία στο να διατηρήσουν την προσοχή τους συγκεντρωμένη σε μία μόνο δραστηριότητα, εργασία, συζήτηση κ.α.. Αυτό συμβαίνει καθώς επηρεάζονται σε πολύ μεγάλο βαθμό από τα περιβαλλοντικά ερεθίσματα που δέχονται, όπως είναι κάποια κίνηση, ή ήχος, αλλά και από προσωπικά ερεθίσματα, όπως είναι οι ίδιες τους οι σκέψεις<sup>22</sup>. Τα παραπάνω έχουν ως αποτέλεσμα την απροσεξία. Μάλιστα, καμιά φορά όταν κάποιος

<sup>16</sup> Skounti, M., Philalithis, A., & Galanakis, E. (2007). Variations in prevalence of attention deficit hyperactivity disorder worldwide. *European journal of pediatrics*, 166(2), 117-123.

<sup>17</sup> Πεχλιβανίδης, Α., Σπυροπούλου, Α., Γαλανόπουλος, Α., Παπαχρήστου, Χ. Α., & Παπαδημητρίου, Γ. Ν. (2012). Διαταραχή ελλειμματικής προσοχής υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ) στους ενήλικες. Κλινική αναγνώριση, διάγνωση και θεραπευτικές παρεμβάσεις. *Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής*, 29(5), 562-576.

<sup>18</sup> Αντωνίου Α., 2014

<sup>19</sup> Τσιάντης Γ, Αλεβίζος Β, Αμπατζόγλου Γ. Εισαγωγή στην Παιδοψυχιατρική. Καστανιώτη; 2001.

<sup>20</sup> Mosby. (2009). *Mosby's Medical Dictionary* (8th ed.). Philadelphia, PA: Mosby.

<sup>21</sup> Sadiq, A. J. (2007). Attention-deficit/hyperactivity disorder and integrative approaches. *Pediatric annals*, 36(8), 508–515.

<sup>22</sup> Κούρου, Δ. (2021). Η συμβολή της Φυσικοθεραπείας στη ΔΕΠΥ (Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας).

απευθύνεται σε άτομα με ΔΕΠΥ, εκείνα μπορεί να μην ανταποκριθούν καν, καθώς βρίσκονται αφηρημένοι στις σκέψεις τους και όχι γιατί δεν ακούν ή γιατί παρουσιάζουν κάποια εναντιωματική συμπεριφορά<sup>23</sup>.

Στην σχολική και καθημερινή του ζωή, ένα παιδί με ΔΕΠΥ οδηγείται συχνά σε λάθη που οφείλονται στην διάσπαση της προσοχής του. Πιο συγκεκριμένα, ακόμη και όταν δέχεται σαφείς οδηγίες για την εκτέλεση μιας δραστηριότητας ή εργασίας και τις κατανοεί, δεν καταφέρνει να τις ακολουθήσει. Αυτό, συνήθως, σχετίζεται με την δυσκολία που παρουσιάζουν οι οδηγίες αυτές στην εκτέλεση τους και την πνευματική προσπάθεια που κρίνεται σημαντικό να καταβάλλουν<sup>24</sup>. Ακόμη, όταν το παιδί με ΔΕΠΥ, δυσκολεύεται με την ολοκλήρωση κάποιας δραστηριότητας, συχνά την εγκαταλείπει και καταπιάνεται με κάποια καινούργια. Έτσι, καταλήγει να εναλλάσσει συνεχώς δραστηριότητες. Παράλληλα, παρατηρείται πως τα άτομα με τη διαταραχή αυτή, δεν καταφέρνουν να οργανωθούν σωστά, με αποτέλεσμα να χάνουν ή να ξεχνούν τα προσωπικά τους αντικείμενα και συχνά να είναι ακατάστατα<sup>25</sup>.

Όσον αφορά στο δεύτερο βασικό σύμπτωμα της ΔΕΠΥ, την υπερκινητικότητα, παρατηρείται πως τα άτομα που έχουν διαγνωστεί με αυτή, παρουσιάζουν πολύ έντονη κινητική δραστηριότητα. Ειδικότερα, φαίνεται πως αδυνατούν να σταθούν ακίνητοι στο ίδιο σημείο, και ακόμη και αν βρίσκονται καθιστοί κινούν συνεχώς τα χέρια και τα πόδια τους, με τρόπο νευρικό<sup>26</sup>. Ακόμη, τα παιδιά με ΔΕΠΥ όταν ασχολούνται με κάποια δραστηριότητα, εργασία ή παιχνίδι, συνήθως το κάνουν με θορυβώδες τρόπο, ακόμη και αν η εκάστοτε συνθήκη, για να ολοκληρωθεί με επιτυχία, απαιτεί ηρεμία<sup>27</sup>. Πέραν της κινητικής δραστηριότητας, η υπερκινητικότητα μπορεί να εκδηλωθεί και με την ακατάπαυστη ομιλία των ατόμων με ΔΕΠΥ<sup>28</sup>. Όλα τα παραπάνω, καθιστούν την υπερκινητικότητα το πιο εμφανές σύμπτωμα της διαταραχής αυτής, και κατά συνέπεια το χαρακτηριστικό που ανησυχεί περισσότερο και γίνεται πιο εύκολα αντιληπτό από τον κοινωνικό περίγυρο του ατόμου με ΔΕΠΥ.

Παρά το γεγονός πως η υπερκινητικότητα κινητοποιεί γονείς και εκπαιδευτικούς σε μεγαλύτερο βαθμό από ότι τα άλλα χαρακτηριστικά της διαταραχής, δεν αποτελεί το

<sup>23</sup> Sadiq (2007)

<sup>24</sup> McConaughy, S. H., Volpe, R. J., Antshel, K. M., Gordon, M., & Eiraldi, R. B. (2011). Academic and social impairments of elementary school children with attention deficit hyperactivity disorder. *School Psychology Review*, 40(2), 200-225.

<sup>25</sup> Young, S., & Bramham, J. (2012). *Cognitive-Behavioural Therapy for ADHD in Adolescents and Adults: A Psychological Guide to Practice*. Second Edition. John Wiley & Sons.

<sup>26</sup> Κάκουρος, Ε. (2001)

<sup>27</sup> Κάκουρος & Μανιαδάκη (2012)

<sup>28</sup> Βάρβογλη, Λ. (2005)

σύμπτωμα της ΔΕΠΥ που επηρεάζει περισσότερο τη λειτουργικότητα του ατόμου. Αντιθέτως, η παρορμητικότητα είναι εκείνη που προκαλεί τις μεγαλύτερες συνέπειες στον τομέα αυτό<sup>29</sup>. Μιλώντας για παρορμητικότητα αναφερόμαστε στην αδυναμία του ατόμου να αναστείλει μία συμπεριφορά πριν εκείνη να εκδηλωθεί. Πιο συγκεκριμένα, το άτομο με ΔΕΠΥ, είναι αρκετά ανυπόμονο και αυτό καθίσταται σαφές σε διάφορες καταστάσεις της καθημερινότητας του. Δεν έχει την υπομονή να περιμένει σε σειρές, ή να αναμένει το συνομιλητή του να ολοκληρώσει αυτό που λέει. Έτσι, συχνά διακόπτει τους άλλους προκειμένου να μιλήσει το ίδιο και γενικότερα δρα απερίσκεπτα χωρίς να επεξεργάζεται τις επικρατούσες συνθήκες και να λειτουργεί σύμφωνα με αυτές<sup>30</sup>.

Σε συνδυασμό με τα παραπάνω, λόγω της παρορμητικότητας του, το άτομο με ΔΕΠΥ συχνά μπορεί να εκδηλώσει και επιπόλαιες συμπεριφορές που θέτουν τον εαυτό τους σε κίνδυνο. Μπορεί να επιδίδονται σε επικίνδυνες ενέργειες, όπως το να τρέχουν πολύ γρήγορα σε μέρος που δεν ενδείκνυται για ταχύτητα, με ρίσκο να χτυπήσουν. Δυσκολεύονται, λοιπόν, να ελέγξουν τις παρορμήσεις τους και προβαίνουν σε πράξεις χωρίς να τις έχουν επεξεργαστεί<sup>31</sup>.

## Τύποι της ΔΕΠΥ

Τα τρία βασικά συμπτώματα, που εκδηλώνουν τα άτομα που εμφανίζουν ΔΕΠΥ, είναι η διάσπαση προσοχής, η υπερκινητικότητα και η παρορμητικότητα. Ωστόσο, η ένταση με την οποία εκδηλώνεται το κάθε σύμπτωμα στο εκάστοτε άτομο, αλλά και η μεταβολή που αυτό παρουσιάζει με τον καιρό δεν είναι η ίδια. Για τον λόγο αυτό, και σύμφωνα πάντα με την Αμερικανική Ψυχιατρική Ένωση (American Psychiatric Association, (APA) ), η ΔΕΠΥ χωρίζεται σε τρεις διαφορετικούς τύπους, ανάλογα τα συμπτώματα και τον βαθμό που αυτά εκδηλώνονται<sup>32</sup>. Οι τύποι αυτοί είναι οι ακόλουθοι:

- ❖ **Απρόσεκτος τύπος:** Ο τύπος αυτός συναντάται όταν κάποιος εμφανίζει 6 ή περισσότερα από τα συμπτώματα της απροσεξίας τα οποία εξακολουθούν να υπάρχουν για 6 μήνες τουλάχιστον. Σημαντική λεπτομέρεια είναι πως για να

<sup>29</sup> Barkley, R. A., Fischer, M., Smallish, L., & Fletcher, K. (2006). Young adult outcome of hyperactive children: adaptive functioning in major life activities. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 45(2), 192–202.

<sup>30</sup> Young and Bramham (2012)

<sup>31</sup> Κάκουρος & Μανιαδάκη (2012)

<sup>32</sup> Larsson H, Dilshad R, Lichtenstein P, Barker E. Developmental trajectories of DSM-IV symptoms of attention-deficit/hyperactivity disorder: genetic effects, family risk and associated psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 2011;52(9):954-963.

εντάσσεται κανείς σε αυτόν τον τύπο δεν πρέπει να εμφανίζει παράλληλα πάνω από 6 συμπτώματα υπερκινητικότητας-παρορμητικότητας. Έτσι, ο απρόσεκτος τύπος της ΔΕΠΥ έχει ως βασικά του χαρακτηριστικά, τη δυσκολία συγκέντρωσης και εστίασης της προσοχής. Ειδικότερα, το άτομο που διαγιγνώσκεται με αυτόν τον τύπο της διαταραχής, επηρεάζεται πολύ εύκολα τόσο από τα ερεθίσματα που το περιβάλλουν, όσο και από τις ίδιες του τις σκέψεις και έτσι αδυνατεί να συγκεντρωθεί<sup>33</sup>. Ο τύπος αυτός συναντάται τόσο στα αγόρια όσο και στα κορίτσια<sup>34</sup>.

- ❖ **Υπερκινητικός-Παρορμητικός Τύπος:** Προκειμένου κάποιος να θεωρηθεί πως ανήκει σε αυτόν τον τύπο της ΔΕΠΥ πρέπει να εμφανίζει 6 ή περισσότερα συμπτώματα υπερκινητικότητας-παρορμητικότητας, τα οποία εκδηλώνονται για τουλάχιστον 6 μήνες. Παράλληλα, για να ανήκει κάποιος στον τύπο αυτό, δεν πρέπει να εμφανίζει πάνω από 6 συμπτώματα απροσεξίας. Η συγκεκριμένη μορφή της ΔΕΠΥ εμφανίζεται σε μεγαλύτερο βαθμό στα αγόρια, παρά στα κορίτσια και τα άτομα που χαρακτηρίζονται με αυτόν παρουσιάζουν αυξημένη ομιλία, έντονη κινητική δραστηριότητα και λειτουργούν αρκετά αυθόρμητα και παρορμητικά, χωρίς να επεξεργάζονται πολύ τις πράξεις τους πριν τις κάνουν<sup>35</sup>.
- ❖ **Συνδυασμένος/Μικτός τύπος:** Ο τρίτος αυτός τύπος της ΔΕΠΥ υπάρχει όταν κάποιος εμφανίζει 6 ή περισσότερα από τα συμπτώματα υπερκινητικότητας-παρορμητικότητας και 6 από τα συμπτώματα απροσεξίας. Τα παραπάνω πρέπει να εξακολουθούν να υπάρχουν για τουλάχιστον 6 μήνες. Η πλειονότητα των παιδιών και των εφήβων που διαγιγνώσκονται με ΔΕΠΥ εμφανίζουν τον συνδυαστικό τύπο της. Όσον αφορά στους ενήλικες δεν έχει καταστεί σαφές το εάν και κατά πόσο ισχύει το ίδιο και για εκείνους<sup>36</sup>.

## Διάγνωση-Διαγνωστικά Κριτήρια

Προκειμένου ένα παιδί ή ένας ενήλικας να διαγνωστεί επίσημα με ΔΕΠΥ είναι σημαντικό να πραγματοποιηθεί μία πολυεπίπεδη προσέγγιση η οποία να ξεκινάει με την επίσκεψη σε κάποιον ειδικό, παιδίατρο-αναπτυξιολόγο, ή και ψυχίατρο. Εκείνος θα χρειαστεί

<sup>33</sup> Μπόντη ΕΙ. Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Μια εναλλακτική προσέγγιση για όλους. ΜΕΘΕΞΙΣ; 2002.

<sup>34</sup> Πεχλιβανίδης Α., και συν. 2012

<sup>35</sup> Αντωνίου Α., 2014

<sup>36</sup> Sagvolden T., Johansen B.E., Aase H. & Russell A.V. (2005) A dynamic developmental theory of attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD) predominantly hyperactive/impulsive and combined subtypes. Behavioral and Brain Sciences 28(3):397-419

μερικές πληροφορίες όσον αφορά στο ιστορικό του εκάστοτε ατόμου και λεπτομέρειες που αφορούν στη συμπεριφορά του. Εάν πρόκειται για παιδί, χρήσιμη είναι και η συζήτηση με τους γονείς, ώστε να προσδιοριστεί το τι τους απασχολεί και τι παρατηρούν και οι ίδιοι στο παιδί και τη συμπεριφορά του. Εν συνεχεία, για να επιτευχθεί μία ολοκληρωμένη και ορθή διάγνωση έχουν δημιουργηθεί και αναπτυχθεί δύο βασικά εγχειρίδια, τα οποία περιλαμβάνουν εξειδικευμένα διαγνωστικά κριτήρια, με τον κατάλογο των βασικών συμπτωμάτων της ΔΕΠΥ. Τα εγχειρίδια αυτά είναι το DSM-V και το ICD-10, το οποίο σύμφωνα με τον Π.Ο.Υ, (1992) αναφέρεται σε μία πιο σοβαρή και πιο σπάνια μορφή της ΔΕΠΥ. Έτσι, για να διαγνωστεί κάποιος με την διαταραχή αυτή είναι απαραίτητο να πληροί τα κριτήρια και τις προϋποθέσεις που έχουν οριστεί σε αυτά τα διαγνωστικά κριτήρια.

Τα δύο αυτά διαγνωστικά εργαλεία ταυτίζονται ως προς τον καθορισμό των βασικών χαρακτηριστικών της ΔΕΠΥ, που συνεπάγονται τη διάγνωση της. Πιο συγκεκριμένα, τα στοιχεία αυτά είναι η διάσπαση προσοχής, η υπερκινητικότητα και η παρορμητικότητα. Τα παραπάνω, εμφανίζονται κατά την παιδική ηλικία, έχουν διάρκεια τουλάχιστον 6 μήνες και φαίνεται να δυσκολεύουν την καθημερινότητα του εκάστοτε παιδιού, καθώς δεν συμβαδίζει με το αναπτυξιακό στάδιο των συνομηλίκων του.

Σύμφωνα με το DSM-V, για να διαγνωστεί ένα άτομο με ΔΕΠΥ καθίσταται απαραίτητο να εμφανίζει για διάρκεια το λιγότερο 6 μηνών, τουλάχιστον 6 χαρακτηριστικά της απροσεξίας ή της υπερκινητικότητας/παρορμητικότητας που θα αναφερθούν παρακάτω. Παράλληλα, τα συμπτώματα αυτά πρέπει να εκδηλώνονται πριν από την ηλικία των 7 ετών και το άτομο να μην έχει διαγνωστεί με κάποια άλλη ψυχική διαταραχή, που θα μπορούσε να δικαιολογήσει την υπάρχουσα συμπτωματολογία. Ακόμη μία σημαντική λεπτομέρεια που αξίζει να ληφθεί υπόψη, είναι πως για να διαγνωστεί κάποιος επίσημα με ΔΕΠΥ είναι απαραίτητο να τα προαναφερθέντα συμπτώματα να τα εκδηλώνει σε τουλάχιστον δύο περιβάλλοντα. Εάν πρόκειται για μαθητή, για παράδειγμα, η ύπαρξη αυτών των χαρακτηριστικών συμπεριφοράς να είναι εμφανής και στο σπίτι, αλλά και στο σχολικό περιβάλλον<sup>37</sup>.

### **Συμπτώματα Απροσεξίας / Ελλειμματικής Προσοχής**

1. Συχνά αποτυγχάνει να εστιάσει την προσοχή του σε λεπτομέρειες ή κάνει απρόσεκτα λάθη στο σχολείο, στη δουλειά ή σε άλλες δραστηριότητες

<sup>37</sup> BlackDW, Andreasen NC. Εισαγωγή στην Ψυχιατρική. 5th ed. Παρισιάνου Α.Ε.; 2015.

2. Συχνά δυσκολεύεται να διατηρήσει την προσοχή του στα καθήκοντα του ή σε δραστηριότητες παιχνιδιού.
3. Συχνά δεν φαίνεται να ακούει όταν του μιλούν κατευθείαν.
4. Συχνά δεν ακολουθεί μέχρι τέλους οδηγίες και αποτυγχάνει να τελειώσει σχολικές εργασίες, μικροθελήματα ή άλλες υποχρεώσεις στον χώρο της δουλειάς.
5. Συχνά έχει δυσκολίες να οργανώσει καθήκοντα και δραστηριότητες.
6. Συχνά αποφεύγει, δεν του αρέσουν ή είναι απρόθυμο να αν εμπλακεί σε καθήκοντα που απαιτούν σταθερή και διαρκή νοητική προσπάθεια.
7. Συχνά χάνει πράγματα απαραίτητα για καθήκοντα ή δραστηριότητες.
8. Συχνά διασπάται εύκολα η προσοχή του από εξωτερικά ερεθίσματα.
9. Συχνά ξεχνάει καθημερινές δραστηριότητες.

### **Συμπτώματα Υπερκινητικότητας/ Παρορμητικότητας**

#### **Υπερκινητικότητα**

1. Συχνά κινεί νευρικά χέρια και πόδια ή στριφογυρνά στη θέση του.
2. Συχνά σηκώνεται από τη θέση του στη τάξη ή σε άλλες καταστάσεις στις οποίες το αναμενόμενο είναι να παραμείνει καθισμένο.
3. Συχνά τρέχει γύρω-γύρω ή σκαρφαλώνει σε μέρη που δεν επιτρέπεται.
4. Συχνά δυσκολεύεται να παίξει ή να εμπλέκεται σε δραστηριότητες του ελεύθερου χρόνου ήσυχα.
5. Συχνά είναι «εν κινήσει» ή ενεργεί σαν «να κινείται με μηχανή».
6. Συχνά μιλά υπερβολικά.

#### **Παρορμητικότητα**

7. Συχνά απαντά απερίσκεπτα πριν καν ολοκληρωθεί η ερώτηση.
8. Συχνά δυσκολεύεται να περιμένει στη σειρά.
9. Συχνά διακόπτει ή ενοχλεί με την παρουσία του τους άλλους.

Στην πλειοψηφία των περιπτώσεων τα συμπτώματα της ΔΕΠΥ εμφανίζονται νωρίτερα από την ηλικία των 3 ετών, αλλά η διάγνωση τους συνήθως καθυστερεί μέχρι να βρεθούν σε κάποιο σχολικό περιβάλλον, όπου ο εκπαιδευτικός μπορεί να διακρίνει με μεγαλύτερη ευκολία τα χαρακτηριστικά της διαταραχής και να παραπέμψει το παιδί σε

κάποιον αναπτυξιολόγο<sup>38</sup>. Αξιοσημείωτο είναι και το είναι πιο πιθανό να παραπεμφθεί για αξιολόγηση αν το βασικό του χαρακτηριστικό είναι η υπερκινητικότητα, παρά αν έχει έντονη ελλειμματική προσοχή<sup>39</sup>. Έτσι, φαίνεται πως ο δεύτερος τύπος, υπερκινητικός/παρορμητικός, είναι ο πιο συνηθισμένος, καθώς το 90% των παιδιών που διαγιγνώσκονται με ΔΕΠΥ, ανήκει σε αυτή την κατηγορία. Αντιθέτως, ο απρόσεκτος τύπος της ΔΕΠΥ, είτε διαγιγνώσκεται σε μεγαλύτερη ηλικία, είτε παραμένει αδιάγνωστος<sup>40</sup>.

## Αιτιολογία της ΔΕΠΥ/ Αίτια Διαταραχής

Αν και η ΔΕΠΥ αποτελεί μία από τις πιο συχνές αναπτυξιακές διαταραχές, και έχει πραγματοποιηθεί πλήθος αξιολογών ερευνών που αφορούν σε αυτή, εντούτοις, τα ακριβή αίτια εμφάνισης της δεν έχουν ακόμη καθοριστεί. Ωστόσο, από τα δεδομένα των μέχρι τώρα ερευνών προκύπτει πως πρόκειται για μία νευροβιολογική διαταραχή, που οφείλεται κυρίως σε γενετικούς παράγοντες, που σε πολύ μεγάλο ποσοστό, που αγγίζει το 80%, είναι κληρονομικοί<sup>41</sup>. Παράλληλα, αρκετοί μελετητές υποστηρίζουν πως οι ψυχοκοινωνικοί παράγοντες επηρεάζουν τον τρόπο που θα εξελιχθεί η συμπτωματολογία της διαταραχής αυτής στο εκάστοτε άτομο, εντάσσοντας έτσι στους πιθανούς κινδύνους εμφάνισης της ΔΕΠΥ τόσο τους βιολογικούς όσο και τους περιβαλλοντικούς παράγοντες. Μάλιστα, πιο πρόσφατες έρευνες εστιάζουν στην σημασία της αλληλεπίδρασης των διαφορετικών αυτών παραγόντων και τον κίνδυνο που αυτή επιφέρει στην εκδήλωση της ΔΕΠΥ<sup>42</sup>.

Ένας ακόμη παράγοντας που φαίνεται να επηρεάζει την εμφάνιση της συγκεκριμένης διαταραχής, είναι το φύλο του ατόμου, καθώς έχει αποδειχθεί πως τα αγόρια διαγιγνώσκονται με ΔΕΠΥ τρεις φορές πιο συχνά από ότι τα κορίτσια<sup>43</sup>. Παράλληλα, οι περισσότεροι επιστήμονες καταλήγουν στο ότι ένα παιδί γεννιέται με τη ΔΕΠΥ και δεν την αναπτύσσει στην πορεία. Δεν οφείλεται, δηλαδή, η ανατροφή του παιδιού για την εκδήλωση της διαταραχής, αλλά το γενετικό του υλικό και η περίοδος κύησης. Σύμφωνα με τα

<sup>38</sup> Berger I. Diagnosis of attention deficit hyperactivity disorder: much ado about something. *Isr Med Assoc J.* 2011;13(9):571-574.

<sup>39</sup> Sadock BJ. Επίτομη ψυχιατρική παιδιών και εφήβων, Kaplan/Sadock's. Λίτσας; 2013.

<sup>40</sup> Rowland, A.S., Lesesne, C.A. & Abramowitz, A.J.(2002), The epidemiology of attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD): A public health view, *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 8, 162- 170

<sup>41</sup> Biederman J, Mick E, Faraone SV. Depression in attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) in children: 'true' depression or demoralization? *Journal of Affective Disorders* 1998; 47: 113-122.

<sup>42</sup> Tarver J, Daley D, Sayal K. Attention-deficit hyperactivity disorder (ADHD): an updated review of the essential facts. *Child: Care, Health and Development.* 2014;40(6):762-774.

<sup>43</sup> O'Brien, D. R. (2016). The Association of Cognitive Distortions, Problems with Self-Concept, Gender, and Age in Adults Diagnosed with Attention/Hyperactivity Disorder (ADHD).



παραπάνω έχουν διαμορφωθεί τρεις πιθανοί παράγοντες, οι οποίοι μπορεί να αποτελέσουν την αιτία εμφάνισης της ΔΕΠΥ, και αυτοί είναι οι:

### **Γενετικοί Παράγοντες:**

Η ΔΕΠΥ θεωρείται μία από τις πιο κληρονομήσιμες διαταραχές, όπως προκύπτει από πολλές έρευνες, όπως κάποιες μελέτες διδύμων, όπου περίπου το 76% των παιδιών που διαγιγνώσκονται με ΔΕΠΥ, έχουν τουλάχιστον ένα συγγενή πρώτου βαθμού με αυτή τη διαταραχή<sup>44</sup>. Παράλληλα, τα αδέρφια των παιδιών που εμφανίζουν υπερκινητικότητα, έχουν τις διπλάσιες πιθανότητες να διαγνωστούν με ΔΕΠΥ, από ότι τα παιδιά του γενικού πληθυσμού. Επίσης, είναι εφικτό ενώ το ένα από τα αδέρφια εκδηλώνει συμπτώματα υπερκινητικότητας, το άλλο να έχει ως κυρίαρχο χαρακτηριστικό του την ελλειμματική προσοχή<sup>45</sup>.

Τα παραπάνω επιβεβαιώνουν την γενετική βάση της συγκεκριμένης διαταραχής. Από πλήθος ερευνών, συγκεκριμένα 17 μοριακές γενετικές μελέτες, προκύπτει πως κάποια γονίδια είναι άρρηκτα συνδεδεμένα με αυτή τη διαταραχή. Ειδικότερα, οι έρευνες αυτές έχουν εστιαστεί σε γονίδια που αποτελούνται από την ντοπαμινεργική μεταβίβαση (DAT1), την β'-υδροξυλάση της ντοπαμίνης (DBH), τον H1 υποδοχέα της σεροτονίνης, του μεταφορέα της σεροτονίνης, καθώς και της σχετιζόμενης με τα συναπτικά κυστίδια πρωτεΐνης 25 kDa<sup>46</sup>. Στις έρευνες αυτές, λοιπόν, πιστεύεται πως η διαταραχή εκδηλώνεται ύστερα από αλληλεπίδραση μεταξύ των πολλαπλών γενετικών μεταβολών, κάθε μία εκ των οποίων έχει τη δική της επίδραση στην εκδήλωση της ΔΕΠΥ<sup>47</sup>.

### **Περιβαλλοντικοί Παράγοντες:**

Υπάρχουν πολλοί περιβαλλοντικοί παράγοντες οι οποίοι βρίσκονται υπό διερεύνηση για το αν και κατά πόσο έχουν αιτιώδη σχέση με την εκδήλωση της ΔΕΠΥ. Οι παράγοντες αυτοί χωρίζονται σε προγεννητικούς, περιγεννητικούς και μεταγεννητικούς<sup>48</sup>. Στους δύο

<sup>44</sup> Shaw, P., Stringaris, A., Nigg, J., & Leibenluft, E. (2014). Emotion dysregulation in attention deficit hyperactivity disorder. *American Journal of Psychiatry*, 171(3), 276-293.

<sup>45</sup> Sadock BJ (2013)

<sup>46</sup> Faraone, S. V., Perlis, R. H., Doyle, A. E., Smoller, J. W., Goralnick, J. J., Holmgren, M. A., & Sklar, P. (2005). Molecular genetics of attention-deficit/hyperactivity disorder. *Biological psychiatry*, 57(11), 1313-1323.

<sup>47</sup> . Kebir O, Tabbane K, Sengupta S, Joobar R. Candidate genes and neuropsychological phenotypes in children with ADHD: Review of association studies. *J Psychiatry Neurosci*. 2009;34(2):88-101.

<sup>48</sup> Golmirzaei, J., Namazi, S., Amiri, S., Zare, S., Rastikerdar, N., Hesam, A. A., ... & Asadi, S. (2013). Evaluation of attention-deficit hyperactivity disorder risk factors. *International journal of pediatrics*, 2013.

πρώτους περιλαμβάνονται το κάπνισμα, το υπερβολικό άγχος η χρήση απαγορευμένων ουσιών, ή η κατανάλωση αλκοόλ κατά τη διάρκεια της κύησης. Ακόμη σε αυτούς εντάσσεται το χαμηλό βάρος με το οποίο μπορεί να γεννηθεί το παιδί, η καισαρική τομή και προωρότητα της εγκυμοσύνης<sup>49</sup>. Στους παράγοντες που εμφανίζονται μετά την γέννηση, περιλαμβάνεται κάποιος πιθανός τραυματισμός στο κεφάλι, υπερέκθεση σε φάρμακα, κάποιες λοιμώξεις, η επιληψία και κάποια υπολειτουργία του θυρεοειδή<sup>50</sup>. Αν και όλα τα παραπάνω θα μπορούσαν να συσχετιστούν και να εξηγήσουν την εμφάνιση της ΔΕΠΥ, δεν είναι ακόμη σαφές το αν υπάρχει πράγματι κάποια σύνδεση μεταξύ των προαναφερθέντων περιβαλλοντικών παραγόντων και την εκδήλωση της διαταραχής.

### **Παράγοντες που αφορούν στις εγκεφαλικές δομές και την λειτουργία του εγκεφάλου:**

Τα δεδομένα που έχουν προκύψει από αρκετές μελέτες, δείχνουν πως οι εγκεφαλικές δομές των παιδιών, που έχουν διαγνωστεί με ΔΕΠΥ, είναι πιο μικρές από τους, τυπικής ανάπτυξης, συνομηλίκους τους. Παράλληλα, παρουσιάζουν κάποιες διαφορές, όπως η ανωριμότητα, ως προς το πρόσθιο μέρος του εγκεφάλου και συγκεκριμένα τον μετωπιαίο λοβό, όπου λαμβάνουν χώρα πολλές σημαντικές λειτουργίες του εγκεφάλου<sup>51</sup>. Ειδικότερα, είναι το σημείο που οι χημικές ενώσεις, νευροδιαβιβαστές μεταβιβάζουν πληροφορίες μεταξύ των νευρώνων. Έτσι, εάν η λειτουργία των νευροδιαβιβαστών είναι ελλιπής, η επεξεργασία και η μεταβίβαση πληροφοριών γίνεται πιο αργή και υφίστανται διαταραχή λειτουργίες όπως ο συντονισμός κινήσεων και συμπεριφοράς, ενώ παράλληλα υπάρχει και δυσκολία στην επεξεργασία τόσο των εσωτερικών, όσο και των περιβαλλοντικών ερεθισμάτων που δέχεται το άτομο<sup>52</sup>. Το παραπάνω, λοιπόν, μπορεί να προκαλέσει στο άτομο **υπερκινητικότητα**, καθώς δεν καταφέρνει να ρυθμίσει την συμπεριφορά και την κίνηση του, **παρορμητικότητα**, εφόσον αντιδρά με βιασύνη, χωρίς να προλάβει να ελέγξει και να προσαρμόσει την συμπεριφορά του στις εκάστοτε συνθήκες, και **έλλειψη προσοχής**, καθώς μέχρι να επεξεργαστεί τις πληροφορίες που δέχεται, επιτρέπει σε εξωτερικά και εσωτερικά ερεθίσματα να εισέλθουν στον εγκέφαλο του και να του αποσπάσουν την προσοχή και την συγκέντρωση του. Συμπερασματικά, τα συμπτώματα της ΔΕΠΥ είναι

<sup>49</sup> Pheula, G.F., Rohde, L.A., & Schmitz, M. (2011). Are family variables associated with ADHD, inattentive type? A casecontrol study in schools. *European Child and Adolescent psychiatry*, 20, 137–145.

<sup>50</sup> Millichap, J. G. (2008). Etiologic classification of attention-deficit/hyperactivity disorder. *Pediatrics*, 121(2), e358–e365.b

<sup>51</sup> Βάρβογλη Λ. (2005). Τί συμβαίνει στο παιδί; Νευροεξελικτικές διαταραχές της παιδικής και εφηβικής ηλικίας. Εκδόσεις Καστανιώτη.

<sup>52</sup> Seidman, L. J., Valera, E. M., & Makris, N. (2005). Structural brain imaging of attentiondeficit/hyperactivity disorder. *Biological psychiatry*, 57(11), 1263–1272

άρρηκτα συνδεδεμένα με τους νευροδιαβιβαστές του εγκεφάλου και την ομαλή τους λειτουργία<sup>53</sup>.

## **ΔΕΠΥ στην προσχολική ηλικία**

Κατά την προσχολική ηλικία, το σχολικό περιβάλλον αποτελεί τον χώρο, όπου τα παιδιά με ΔΕΠΥ αντιμετωπίζουν τις μεγαλύτερες δυσκολίες<sup>54</sup>. Αυτό συμβαίνει καθώς τους ζητείται να ενταχθούν για πρώτη φορά σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο, να συγκεντρωθούν σε δραστηριότητες και να ακολουθήσουν κάποιους κανόνες. Το σχολείο, λοιπόν, αποτελεί τον χώρο όπου γίνονται αντιληπτά τα πρώτα χαρακτηριστικά της ΔΕΠΥ στο παιδί, καθώς ο εκπαιδευτικός είναι ο πρώτος, μετά τους γονείς, που παρατηρεί σε βάθος το παιδί. Εκείνος βέβαια κατέχει τις γνώσεις και την εμπειρία ώστε να εντοπίσει τα ελλείμματα που παρουσιάζει και να το παραπέμψει σε κάποιο ειδικό για αξιολόγηση.

Παρά το γεγονός πως ο δείκτης νοημοσύνης (IQ) του παιδιού με ΔΕΠΥ μπορεί να είναι φυσιολογικός, ή ακόμα και πιο μεγάλος από τους συνομηλίκους του, δυσκολεύεται να ανταποκριθεί με επιτυχία στις ακαδημαϊκές απαιτήσεις. Το γεγονός αυτό οφείλεται, στο ότι αδυνατεί να οργανώσει τις δραστηριότητες και τις εργασίες του, εκδηλώνει έντονη κινητική δραστηριότητα και δεν καταφέρνει να επιστήσει την προσοχή του κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Παράλληλα, παρουσιάζει δυσκολίες και ως προς τις κοινωνικές και διαπροσωπικές του σχέσεις με τους συνομηλίκους του και δυσκολία να συνεργαστεί μαζί τους. Αυτό συμβαίνει καθώς, το παιδί με ΔΕΠΥ εμφανίζει παρορμητική, τολμηρή, ριψοκίνδυνη και εναντιωματική συμπεριφορά και αυτό το οδηγεί σε μόνιμη ρήξη με τους συμμαθητές του <sup>55</sup>.

Στην ηλικία αυτή, τα παιδιά αρχίζουν για πρώτη φορά να βιώνουν τα πρώτα συναισθήματα απογοήτευσης και να νιώθουν χαμηλή αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση. Είναι σε θέση να κατανοήσουν πως δυσκολεύονται και δεν ανταποκρίνονται με επιτυχία σε αυτά που τους ζητούνται και ως αποτέλεσμα αντιδρούν με επιθετικές συμπεριφορές και

<sup>53</sup> Bekker, E. M., Overtoom, C. C., Kenemans, J. L., Kooij, J. J., De Noord, I., Buitelaar, J. K., & Verbaten, M. N. (2005). Stopping and changing in adults with ADHD. *Psychological medicine*, 35(6), 807–816.

<sup>54</sup> Χάιδου, Ε. (2020). Δύο Μελέτες περίπτωσης παιδιών με ΔΕΠΥ: Αντιλήψεις οικογένειας και εκπαιδευτικών για τη συναισθηματική και ηθική ανάπτυξη των παιδιών.

<sup>55</sup> DuPaul, G. J., McGoey, K. E., Eckert, T. L., & VanBrakle, J. (2001). Preschool children with attention-deficit/hyperactivity disorder: impairments in behavioral, social, and school functioning. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 40(5), 508–515.

εκρήξεις θυμού<sup>56</sup>. Παράλληλα, η τολμηρή τους συμπεριφορά τα οδηγεί πολύ συχνά σε ατυχήματα, ενώ αρκετά συχνά προκαλούν με την συμπεριφορά τους, προκειμένου να κινήσουν το ενδιαφέρον των γύρω τους και να τους δοθεί μεγαλύτερη σημασία<sup>57</sup>.

Εξίσου σημαντικό είναι ότι τα παιδιά με ΔΕΠΥ συχνά καθυστερούν στην ανάπτυξη και την παραγωγή του λόγου, εμφανίζουν δυσκολία στο συντονισμό των κινήσεων τους και υστερούν ως προς τη λεπτή τους κινητικότητα. Δεν τα καταφέρνουν πολύ καλά δηλαδή, με τη χρήση του μολυβιού ή του μαρκαδόρου, τη ζωγραφική μέσα στα εκάστοτε πλαίσια ή και στο ελεύθερο σχέδιο και με άλλες παρεμφερείς δραστηριότητες<sup>58</sup>. Ακόμη, ένα χαρακτηριστικό των παιδιών με ΔΕΠΥ στην προσχολική ηλικία σχετίζεται με την μη σωστή πρόσληψη της τροφής τους. Ειδικότερα, πολύ συχνά παραλείπουν τα γεύματα τους, καθώς επηρεασμένα από εξωτερικά ή εσωτερικά ερεθίσματα αφιερώνουν τον χρόνο τους σε άλλες δραστηριότητες και αμελούν τη διατροφή τους. Τέλος, δυσκολεύονται να κοιμηθούν ή να διατηρήσουν τον ύπνο τους και σε πολλές περιπτώσεις παρουσιάζουν αϋπνίες<sup>59</sup>.

Στην ηλικία αυτή, αλλά και σε μετέπειτα αναπτυξιακά στάδια, ο ρόλος του σχολείου είναι εξαιρετικά σημαντικός για την εξέλιξη των συμπτωμάτων της ΔΕΠΥ στο παιδί. Ανάλογα με την στάση του σχολείου, του εκπαιδευτικού της τάξης, αλλά και τις πρακτικές που θα ακολουθηθούν, τα παιδιά μπορεί να παρουσιάσουν πολύ μεγάλη βελτίωση και ακόμη και να περιοριστεί η συμπτωματολογία του. Ωστόσο, αυτό εξαρτάται και από τη σοβαρότητα της διαταραχής, αλλά και από την συνεργασία του οικογενειακού περιβάλλοντος του παιδιού με το σχολείο<sup>60</sup>.

<sup>56</sup> Kakouros, E., Maniadaki, K., & Karaba, R. (2005). The relationship between attention deficit/hyperactivity disorder and aggressive behaviour in preschool boys and girls. *Early Child Development and Care*, 175(3), 203–214.

<sup>57</sup> Barkley, R. A. (2002). ADHD and Accident Proneness. *The ADHD Report*, 10(2), 2–6.

<sup>58</sup> Βάρβογλη Λ. (2005)

<sup>59</sup> Παπαηλιού, Χ. (2012). Η γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών με ΔΕΠ-Υ. Στο: Ε. Κάκουρος και Κ. Μανιαδάκη (Επιμ.) Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα. Θεωρητικές προσεγγίσεις και θεραπευτική αντιμετώπιση (σελ. 101-134). Αθήνα: Gutenberg

<sup>60</sup> Μπαλατσού, Μ. Ε. (2017). Βασικές παρεμβάσεις διαχείρισης των συμπτωμάτων της ΔΕΠΥ στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2016(1), 716-724.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 : Θεατρική Αγωγή και Θεατρικό Παιχνίδι

### Η Θεατρική Αγωγή στην Εκπαίδευση: Ιστορική Αναδρομή

Η Θεατρική Αγωγή είναι ένας όρος, που σχηματίζεται από δύο λέξεις. Η πρώτη είναι το «θέατρο», το οποίο παράγεται από την αρχαία λέξη «θεάομαι/ θεώμαι», που σημαίνει βλέπω με θαυμασμό ή προσοχή, παρατηρώ, παρακολουθώ. Η δεύτερη είναι η «αγωγή», η οποία προέρχεται από το αρχαίο ρήμα “άγω” και σημαίνει την απόκτηση τρόπων συμπεριφοράς, τη διαπαιδαγώγηση<sup>61</sup>.

Το θέατρο πρωτοεμφανίστηκε άτυπα στην εκπαίδευση την εποχή του Μεσαίωνα και συγκεκριμένα στα Καθολικά μοναστηριακά σχολεία, αλλά ο σκοπός που εξυπηρετούσε δεν ταιριάζει καθόλου με αυτό που έχουμε υπόψη μας τη σημερινή εποχή. Πιο συγκεκριμένα, τότε, χρησιμοποιούσαν το θέατρο, ως μέσο προπαγάνδας και εδραίωσης των θρησκευτικών τους πεποιθήσεων στα παιδιά, που φοιτούσαν στα σχολεία. Με το πέρασμα των χρόνων, την Αναγέννηση και τον Διαφωτισμό, τα δεδομένα άλλαξαν και τα σχολεία άρχισαν να εστιάζουν λίγο περισσότερο στις ανάγκες του παιδιού, και όχι στα θρησκευτικά ή άλλα συμφέροντα<sup>62</sup>.

Αρκετά χρόνια αργότερα και συγκεκριμένα το 1889, εμφανίστηκε στην Ευρώπη το κίνημα της «Νέας Αγωγής». Πρόκειται για ένα παιδαγωγικό κίνημα που κατέκρινε τη λειτουργία του τότε εκπαιδευτικού συστήματος και επιθυμούσε να το αναθεωρήσει και να το βελτιώσει. Βασιζόμενο σε παιδαγωγικές θεωρίες (Johann Heinrich Pestalozzi, Jean-Jacques Rousseau, Friedrich Frobel), οι οποίες έθεταν στο επίκεντρο το παιδί, ο ρόλος του σχολείου και οι επιδιώξεις του άλλαξαν ριζικά<sup>63</sup>.

Ειδικότερα, η «Νέα Αγωγή» πρέσβευε αρχές, όπως η αντιμετώπιση του παιδιού ως ένα άτομο μοναδικό, με ολοκληρωμένη προσωπικότητα, το οποίο όλοι πρέπει να σέβονται και να εκτιμούν. Ακόμη, αναγνώριζε πως το σχολικό περιβάλλον είναι αναγκαίο να είναι άρρηκτα συνδεδεμένο με την κοινωνία και να αναπτύσσεται μία αμφίδρομη σχέση μεταξύ τους. Τέλος, για το νέο αυτό κίνημα, ήταν εξέχουσας σημασίας η μη οργανωμένη δραστηριότητα, που επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να δρα χωρίς περιορισμούς, και μέσω της

<sup>61</sup> Κουρετζής, Λ. (1991). Το θεατρικό παιχνίδι (παιδαγωγική θεωρία, πρακτική και θεατρολογική προσέγγιση) Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.

<sup>62</sup> Παπαδόπουλος Σ. (2010). *Παιδαγωγική του Θεάτρου*. Αθήνα: Αυτοέκδοση

<sup>63</sup> Κουντουράς, Μ. (1985). Κλείστε τα σχολεία.

αναζήτησης να ανακαλύπτει τον ιδανικό τρόπο, ώστε να καταφέρει να μεταδώσει τη γνώση σε όλους του τους μαθητές<sup>64</sup>.

Έχοντας αρχίσει να αναπτύσσονται νέες ιδέες και αντιλήψεις όσον αφορά στην παιδαγωγική διαδικασία, στις αρχές του 20ου αιώνα αρχίζει να εντάσσεται το θέατρο στα σχολεία της Αμερικής και της Αγγλίας. Παράλληλα, σε ολόκληρο τον δυτικό κόσμο, άρχισαν να επικρατούν νέες απόψεις για το εκπαιδευτικό σύστημα, σκοπός του οποίου πλέον ήταν οι μαθητές, η κινητοποίηση τους, η όξυνση της κριτικής τους σκέψης και η ανακάλυψη της δημιουργικότητας τους. Στην Ελλάδα, φαίνεται πως μέχρι και το 1974 περίπου, η θεατρική αγωγή ταυτιζόταν αποκλειστικά και μόνο με τις θεατρικές παραστάσεις, που πραγματοποιούσαν τα σχολεία προκειμένου να γιορτάσουν τις εθνικές επετείους και τις θρησκευτικές γιορτές<sup>65</sup>.

Έκτοτε, το θέατρο αρχίζει σταδιακά να εντάσσεται στο σχολείο, κυρίως στο νηπιαγωγείο, σε καθημερινή βάση, με πολλές διαφορετικές μορφές. Σαν όρος, η Θεατρική Αγωγή, οριστικοποιήθηκε αρκετά πρόσφατα, μόλις λίγες δεκαετίες νωρίτερα, προκειμένου να ενταχθούν σε κάποια κατηγορία οι θεατρικές δραστηριότητες στο χώρο της εκπαίδευσης. Η Θεατρική Αγωγή, λοιπόν, εντάχθηκε στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση το 1990 με το Προεδρικό Διάταγμα 132/10-4-1990 και αποτελούσε μέρος της Αισθητικής Αγωγής, για την οποία και ορίζεται πως<sup>66</sup>:

«Στόχος της Αισθητικής Αγωγής είναι να βοηθήσει τους μαθητές να οργανώσουν δημιουργικά και να εξωτερικεύσουν με πληρότητα τις προσωπικές τους εμπειρίες, ιδέες και συναισθήματα με ποικίλες εκφραστικές μορφές και να αναπτύξουν προοδευτικά την απαραίτητη ευαισθησία απέναντι στα καλλιτεχνικά δημιουργήματα, όπως και σε κάθε εκδήλωση του ωραίου στη φύση και τη ζωή.»

Ειδικότερα, στο συγκεκριμένο αναλυτικό πρόγραμμα, αναμένεται πως μέσω της Αισθητικής Αγωγής θα επιτευχθεί<sup>67</sup>:

- ❖ η ενίσχυση της ευαισθησίας του παιδιού απέναντι στα πράγματα και τις μεταβολές τους.

<sup>64</sup> Κουγιουμτζή, Ε. Β. (2013). *Αρχές της Νέας Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Δημοτικισμού στα Αναγνωστικά βιβλία της περιόδου 1917-1920* (No. GRI-2013-10419). Aristotle University of Thessaloniki.

<sup>65</sup> Παπαδόπουλος Σ. (2010)

<sup>66</sup> Κουρετζής, Λ. Αλκηστis (1993). *Θεατρική Αγωγή 1: Βιβλίο για το δάσκαλο*.

<sup>67</sup> Κουρετζής, Λ. Αλκηστis (1993)

- ❖ η αξιοποίηση της παρατηρητικότητας, ώστε να εμπλουτίσει το παιδί τον εσωτερικό του κόσμο και να αναπτύξει στενότερη και πληρέστερη επικοινωνία με το περιβάλλον του.
- ❖ η καλλιέργεια των αισθήσεων και των αντιληπτικών του ικανοτήτων με τρόπο που θα επιτρέπει στο παιδί να οργανώνει και να συντονίζει τις δυνάμεις του με σκοπό την παραγωγή δημιουργικού έργου σε ποικίλους εκφραστικούς τύπους.
- ❖ η ενεργοποίηση των δημιουργικών δυνάμεων όλων των παιδιών σε κάθε ηλικία με τρόπο που θα διασφαλίζεται και προωθείται η απρόσκοπτη εξέλιξη και καταξίωση των ατομικών ενδιαφερόντων, κλίσεων και δεξιοτήτων τους.
- ❖ η εξοικείωση και την αντίστοιχη άσκηση με τα σύμβολα, τα μέσα και τις τεχνικές που χρησιμοποιούν οι καλλιτέχνες στην δημιουργική τους εργασία, ώστε να εδραιωθεί ανάμεσα στα άλλα και το αισθητικό τους κριτήριο.
- ❖ η απόκτηση γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων, αναγκαίων όχι μόνο για την καλλιτεχνική έκφραση αλλά και για την επαγγελματική ζωή και για την εκτίμηση της χειρωνακτικής εργασίας γενικότερα. (Π.Δ. 132/10-4-1990)

Την ίδια χρονιά, το 1990, δημιουργήθηκε το πρώτο βιβλίο που απευθυνόταν σε νηπιαγωγούς και περιελάμβανε δραστηριότητες σχετικά με το θέατρο και την εφαρμογή του στην τάξη. Τρία χρόνια αργότερα, το 1993, δημοσιεύτηκε και ένα αντίστοιχο βιβλίο, που αυτή τη φορά αφορούσε στους δασκάλους, εντάσσοντας με αυτο τον τρόπο την Θεατρική Αγωγή και στο δημοτικό σχολείο.

## **Η Θεατρική Αγωγή στο Νηπιαγωγείο**

Κατεξοχήν ο σκοπός της εκπαίδευσης είναι να επιτευχθεί η ολόπλευρη, ισορροπημένη και ισότιμη ανάπτυξη των παιδιών, ανεξαρτήτως του φύλου και της καταγωγής τους. Το νηπιαγωγείο αποτελεί την πρώτη βαθμίδα της εκπαίδευσης, όπου τίθενται οι σωστές βάσεις για τη μετέπειτα ανάπτυξη των παιδιών και την πορεία τους στο μέλλον. Έτσι, ο ρόλος του καθίσταται πολυσήμαντος και σύνθετος. Μέσα στον χώρο του σχολείου, οι μαθητές εξελίσσονται σωματικά, κοινωνικά, νοητικά και συναισθηματικά. Αναπτύσσουν την κριτική τους σκέψη, μαθαίνουν να σέβονται τους γύρω τους, αλλά και τον

ίδιο τους τον εαυτό, ενώ ακόμη έρχονται σε επαφή με την τεχνολογία, το φυσικό περιβάλλον, τις επιστήμες, αλλά και τις τέχνες<sup>68</sup>.

Η τέχνη του θεάτρου έχει εξαιρετικά παιδαγωγικό και παιδευτικό χαρακτήρα και είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τον άνθρωπο από την αρχαιότητα μέχρι και σήμερα. Μέσω της Θεατρικής Αγωγής μπορούν να επιτευχθούν όλοι οι στόχοι που τίθενται κατά την εκπαιδευτική διαδικασία και πρέπει να αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι του αναλυτικού προγράμματος όλων των σχολικών βαθμίδων. Όσον αφορά στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, η επίσημη ένταξη της Θεατρικής Αγωγής, όπως προαναφέρθηκε, πραγματοποιήθηκε το 1990 (Π.Δ.132/10-4-1990). Ωστόσο, η ένταξη της, προκειμένου να είναι επιτυχής, έπρεπε να εφαρμοστεί με τέτοιο τρόπο και μορφή ώστε να είναι οικεία προς τα παιδιά. Έτσι, λοιπόν, προκειμένου οι μαθητές να καταφέρουν να προσεγγίσουν την θεατρική πράξη σε τόσο μικρή ηλικία, γίνεται η χρήση του παιχνιδιού, και συγκεκριμένα του θεατρικού παιχνιδιού<sup>69</sup>.

Μάλιστα, στη δημοσίευση του παραπάνω αναλυτικού προγράμματος της Θεατρικής Αγωγής, ορίζονταν επίσημα για πρώτη φορά και οι βασικοί στόχοι του Θεατρικού Παιχνιδιού στο νηπιαγωγείο. Συγκεκριμένα, αυτοί ήταν να βοηθήσει το παιδί:

- ❖ να συνειδητοποιήσει τη σύνδεση όλων των επιμέρους καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων του σχολείου με το ευρύτερο κοινωνικό και πολιτιστικό περιβάλλον.
- ❖ να βελτιώσει την ψυχοκινητική του έκφραση και να δραστηριοποιηθεί στο μεγαλύτερο δυνατό βαθμό.
- ❖ να ανακαλύψει νέες δημιουργικές δυνατότητες και τρόπους επικοινωνίας.
- ❖ να αξιοποιήσει τις ευκαιρίες που προσφέρει το Θεατρικό Παιχνίδι για να κατανοήσει τις παραμέτρους των ανθρωπίνων σχέσεων και τα προβλήματα τους.
- ❖ να εξοικειωθεί και να προσεγγίσει όσο γίνεται περισσότερο την τέχνη του θεάτρου.
- ❖ να εκτιμά τα θεατρικά γεγονότα και τα σκηνικά επιτεύγματα. (Π.Δ. 132/10-4-1990)
- ❖

Με τον τρόπο αυτό, η Θεατρική Αγωγή παύει να θεωρείται η προετοιμασία και η διοργάνωση εκδηλώσεων και παραστάσεων και αποτελεί πλέον ένα πολύτιμο εργαλείο μάθησης για τους εκπαιδευτικούς.

Στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.Σ.) του 2003 (ΦΕΚ 303 τ.Β/13-03-2003) και το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.), του νηπιαγωγείου, η Θεατρική Αγωγή εντάσσεται στην ενότητα «Παιδί και Δημιουργία-Έκφραση». Στην

<sup>68</sup> Γραμματάς, Θ. (2014). Το Θέατρο στην Εκπαίδευση. Καλλιτεχνική έκφραση και παιδαγωγία. *Καλλιτεχνική έκφραση και*.

<sup>69</sup> Κουρετζής, Λ. (1991)



ενότητα αυτή, περιλαμβάνονται τα προγράμματα σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων του Θεάτρου - της Δραματικής Τέχνης, της Μουσικής, των Εικαστικών και της Φυσικής Αγωγής. Πέρα από τους στόχους της εκάστοτε ενότητας, γίνεται ξεκάθαρο πως εάν ο εκπαιδευτικός κατέχει τις απαιτούμενες γνώσεις όλες οι παραπάνω δραστηριότητες μπορούν να αλληλοσυμπληρώνουν η μία την άλλη, ανοίγοντας νέους δημιουργικούς δρόμους για τα παιδιά.

Μελετώντας την ενότητα του Θεάτρου-της Δραματικής Τέχνης, γίνεται αντιληπτό πως στο συγκεκριμένο Αναλυτικό Πρόγραμμα, δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στον εντοπισμό και την αναδειξη των κλίσεων και των ενδιαφερόντων των παιδιών, ενώ παράλληλα τονίζονται τα πολύπλευρα οφέλη του παιδιού από την επαφή τη Δραματική Τέχνη. Αρχικά, οι μαθητές του νηπιαγωγείου μαθαίνουν, μέσω αυτής, να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, να επικοινωνούν, να εκφράζονται και να νιώθουν ελεύθεροι. Προσπαθούν να ερμηνεύσουν καλύτερα τον κόσμο γύρω τους και να έρθουν σε μεγαλύτερη επαφή μαζί του, διαμορφώνοντας τη δική τους οπτική για αυτόν. Ακόμη, τους βοηθάει να κινητοποιήσουν την φαντασία τους, καθώς δημιουργούν και αφηγούνται δικές τους ιστορίες. ενώ παράλληλα μαθαίνουν να εκφράζουν τις σκέψεις και τα συναισθήματα τους. Πέρα από την σημασία της θεατρικής αγωγής στην εκπαίδευση, στο παρόν πρόγραμμα καθορίζεται και ο πολύ σημαντικός ρόλος του εκπαιδευτικού της τάξης. Αναλυτικότερα, εκείνος διαμορφώνει το πρόσφορο έδαφος, ώστε να επιτευχθούν όλοι οι παραπάνω στόχοι, καθώς είναι υπεύθυνος για την κατάλληλη διαμόρφωση του σχολικού περιβάλλοντος με όλα τα χρήσιμα υλικά. Τέλος, ο εκπαιδευτικός βρίσκεται πλάι στους μαθητές του, ώστε να τους εμπνεύσει, προκαλώντας την φαντασία τους και παρέχοντας τους την ώθηση, που χρειάζονται ώστε να πάρουν πρωτοβουλίες και να εκφραστούν.

Το 2014, αναθεωρήθηκε το πρόγραμμα σπουδών του νηπιαγωγείου και επαναπροσδιορίστηκαν οι μαθησιακοί στόχοι της θεατρικής αγωγής στην εκπαίδευση. Οι στόχοι που αφορούν στην αλληλεπίδραση των παιδιών με τους συμμαθητές τους, παρέμειναν αναλλοίωτοι. Επίσης, σημαντικοί, συνέχισαν να θεωρούνται και οι στόχοι που σχετίζονται με την έκφραση των συναισθημάτων και των σκέψεων των μικρών σε ηλικία μαθητών. Ως καινούργιοι στόχοι προστέθηκαν, η αξιοποίηση του κουκλοθεάτρου από τα παιδιά και ο εμπλουτισμός των γνώσεων τους σχετικά με τις ποικίλες μορφές του θεάτρου. Τέλος, στους σκοπούς της θεατρικής αγωγής, εντάχθηκε και το να ανακαλύψουν τα παιδιά τις δυνατότητες τους να παράγουν ήχους χρησιμοποιώντας το ίδιο τους το σώμα.

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός, πως στο παρόν αναθεωρημένο πρόγραμμα σπουδών του νηπιαγωγείου, προστέθηκε και η σημασία των Τεχνολογιών Πληροφοριών και

Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.) στη χρήση του θεάτρου στην εκπαίδευση. Ειδικότερα, τονίστηκε πως οι Τ.Π.Ε. μπορούν να αποτελέσουν σημαντικό εργαλείο τόσο της καλλιτεχνικής έκφρασης και της δημιουργίας, όσο και σημαντική πηγή εποπτικού υλικού. Ενδεικτικά, τα παιδιά μπορούν να αξιοποιήσουν κάποια λογισμικά σχεδίασης ή διαδικτυακές εφαρμογές, προκειμένου να πειραματιστούν με τεχνικές και εργαλεία, να δημιουργήσουν δικά τους έργα τέχνης και να εκφραστούν. Ακόμη, με τη χρήση του διαδικτύου τα παιδιά αποκτούν τη δυνατότητα να έρθουν σε επαφή με έργα τέχνης ή μουσεία, τα οποία δεν είναι εύκολο να τα προσεγγίσουν και να τα μελετήσουν από κοντά.

Το τελευταίο και πιο πρόσφατο Δ.Ε.Π.Π.Σ, του νηπιαγωγείου, βγήκε λίγο καιρό πριν, το 2021 (ΦΕΚ 4003/30.08.2021) και η εφαρμογή του είναι πιλοτική. Σε αυτό το πρόγραμμα σπουδών, η Θεατρική Τέχνη, όπως αναφέρεται, έχει τρεις γενικούς στόχους. Αυτοί είναι: 1. η θεατρική έκφραση και αλληλεπίδραση, 2. τα θεατρικά στοιχεία και η δημιουργία, 3. τα είδη θεάτρου και κοινωνικο-πολιτισμικά πλαίσια. Ύστερα από μελέτη των σκοπών της θεατρικής αγωγής στο νηπιαγωγείο, όπως αναλύονται στο παρόν πρόγραμμα, θα αναφερθούν εκείνοι που προστίθενται στους ήδη ισχύοντες. Συγκεκριμένα, πλέον τα παιδιά αναμένεται, ύστερα από την χρήση του θεάτρου στην εκπαίδευση, να μάθουν:

- ❖ να προσδιορίζουν τον «χώρο» του δράματος και τον «χώρο» του θεατή.
- ❖ να διακρίνουν τεχνικές κατασκευής θεατρικού υλικού.
- ❖ να αναγνωρίζουν διάφορα είδη του ελληνικού και του παγκόσμιου θεάτρου.
- ❖ να εξηγούν τους κανόνες και τις συμβάσεις που προσδιορίζουν τη συμπεριφορά του θεατή μιας θεατρικής παράστασης.
- ❖ να επεξεργάζονται και να επεκτείνουν τα γλωσσικά και εκφραστικά τους μέσα, ώστε να επικοινωνούν νοήματα στα πλαίσια θεατρικών δρώμενων και πρακτικών.
- ❖ να διατυπώνουν εκτιμήσεις για το αποτέλεσμα ενός θεατρικού γεγονότος.
- ❖ να συνδέουν το περιεχόμενο ενός θεατρικού έργου με ζητήματα της καθημερινότητας τους και της σύγχρονης ζωής.

Στο νηπιαγωγείο η θεατρική αγωγή εντάσσεται στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα από τους ίδιους τους/τις νηπιαγωγούς και δεν πραγματοποιείται από θεατρολόγους ή ηθοποιούς, όπως συμβαίνει στο δημοτικό. Έτσι οι εκπαιδευτικοί της προσχολικής εκπαίδευσης ενσωματώνουν το θέατρο στις δραστηριότητες που υλοποιούν, με σκοπό πάντα την επίτευξη όλων των προαναφερθέντων στόχων μέσω αυτού.

## Θεατρικό Παιχνίδι

Το θεατρικό παιχνίδι αποτελείται, και αυτό, από την λέξη «θέατρο», που προκύπτει από την αρχαία λέξη «θεάομαι/ θεώμαι», η οποία σημαίνει βλέπω με θαυμασμό, και λειτουργεί ως επιθετικός προσδιορισμός στην λέξη «παιχνίδι». Το «παιχνίδι» αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της παιδικής ηλικίας, και την πρώτη μορφή κοινωνικοποίησης του παιδιού. Μέσα από αυτό, τα παιδιά επιτυγχάνουν πολυεπίπεδη ανάπτυξη, γνωρίζουν τον κόσμο που τους περιβάλλει, τους ρόλους και τις συμπεριφορές που διέπουν την κοινωνία τους και τα εντάσσει σταδιακά στον κόσμο των ενηλίκων. Παράλληλα με την ανάπτυξη και την εξέλιξη τους, τα παιδιά μέσω του παιχνιδιού διασκεδάζουν, ψυχαγωγούνται και αποκτούν κίνητρα για τη μάθηση, καθώς γίνεται σε πλαίσιο που τους προκαλεί ευχαρίστηση<sup>70</sup>.

Για τον λόγο αυτό, το παιχνίδι δεν θα ήταν δυνατόν να απουσιάζει από την εκπαιδευτική διαδικασία των μαθητών, που φοιτούν στο νηπιαγωγείο. Μάλιστα, ο συνδυασμός του θεάτρου με το παιχνίδι, δηλαδή το θεατρικό παιχνίδι, αποτελεί πλέον κύριο παιδαγωγικό εργαλείο των εκπαιδευτικών, οι οποίοι το αξιοποιούν με πολλούς διαφορετικούς τρόπους. Στο σημερινό εκπαιδευτικό σύστημα, επικρατεί το παραδοσιακό μοντέλο μάθησης, όπου οι παιδαγωγοί μεταδίδουν τεράστιο όγκο πληροφοριών και γνώσεων στους μαθητές τους, με σκοπό εκείνοι να τις αποστηθίσουν. Στο πλαίσιο αυτό, λοιπόν, το θεατρικό παιχνίδι, αποτελεί για τα παιδιά έναν εναλλακτικό, πιο ευχάριστο και πιο ενδιαφέροντα τρόπο διδασκαλίας και τους παρέχει κίνητρα για τη μάθηση και την γνώση<sup>71</sup>.

Το θεατρικό παιχνίδι διαφέρει από το θέατρο και ξεπερνάει την έννοια του απλού παιχνιδιού, καθώς καταφέρνει να συνδυάσει τα χαρακτηριστικά και των δύο.<sup>72</sup> Μέσα από το θεατρικό παιχνίδι ο κόσμος της τέχνης συναντά τον κόσμο του παιχνιδιού. Από την μία, λοιπόν, περιλαμβάνει γνωρίσματα του θεάτρου, όπως η ψυχοκινητική έκφραση, η δράση και η καλλιέργεια των αισθήσεων<sup>73</sup>. Από την άλλη, δεν απουσιάζουν τα στοιχεία του παιχνιδιού, καθώς ενισχύει τον αυθορμητισμό, την ψυχική εκτόνωση, την συλλογικότητα, την ελεύθερη έκφραση, την επικοινωνία αλλά και την ενεργητική συμμετοχή<sup>74</sup>. Συνεπώς, οι μαθητές αποκτούν γνώσεις, κατανοούν σε βάθος τον εαυτό τους αλλά και τους γύρω τους και έρχονται σε επαφή με τα συναισθήματα και τις επιθυμίες τους.

<sup>70</sup> Κοντογιάννη, Α. (2012). Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση.[Kontogianni, A., Drama In Education] Αθήνα: Πεδίο.

<sup>71</sup> Σαρρής, Δ. Κ. (2009). Εισαγωγή στη γνωστική ανάπτυξη και ψυχαναλυτική θεωρία της ανάπτυξης τους παιδιού: Αντιμέτωπιση μαθησιακών δυσκολιών μέσα από το παραμύθι και τη μαριονέτα.

<sup>72</sup> Γραμματάς, Θ. (2009). Θέατρο και Παιδεία. 6 η έκδοση, Αθήνα: Εκδόσεις Θ. Γραμματάς .

<sup>73</sup> Γραμματάς Θ. (2009)

<sup>74</sup> Παπαδόπουλος Σ. (2010)

Στη σύγχρονη κοινωνία, οι άνθρωποι έχουν μάθει να επικοινωνούν με ποικίλους τρόπους, όπως είναι οι λέξεις, οι εικόνες κ.ο.κ. Παρουσιάζουν, όμως εξαιρετική δυσκολία στο να επικοινωνήσουν μέσα από τα συναισθήματα τους. Αυτό αποτελεί και ένα από τα πιο ουσιαστικά στοιχεία του θεατρικού παιχνιδιού. Πιο συγκεκριμένα, με την χρήση του θεατρικού παιχνιδιού, οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να ωθήσουν τα παιδιά να ανακαλύψουν τα αισθήματα τους, να μην διστάσουν να τα εκφράσουν και να μάθουν τον τρόπο να επικοινωνούν με αυτά<sup>75</sup>. Ίσως εάν κάνουν την γνώση αυτή κτήμα τους, να τη διατηρήσουν και όντας ενήλικες και να βελτιώσουν λίγο τον κόσμο «των μεγάλων».

Είναι πολύ σημαντικό, να μην υπάρχει ταύτιση του θεατρικού παιχνιδιού με τις σχολικές παραστάσεις που λαμβάνουν χώρα στα σχολεία. Η βασική τους διαφορά έγκειται στο γεγονός ότι το θεατρικό παιχνίδι δεν αποτελεί απλή αναπαράσταση κάποιου θεατρικού κειμένου<sup>76</sup>. Αντιθετως, χαρακτηρίζεται από αυθορμητισμό, καθώς οι μαθητές βιώνουν τη διαδικασία, καλούνται να δημιουργήσουν, να εκφραστούν και παίζοντας να ανακαλύψουν τον ρόλο που επιθυμούν να διαδραματίσουν στην εκάστοτε συνθήκη. Επιλέγουν έναν δικό τους τρόπο να ερμηνεύσουν, χωρίς να τους υποδείξει κάποιος τον τρόπο που θα το κάνουν<sup>77</sup>, καθώς ο σκοπός είναι τα παιδιά να είναι αυθεντικά. Μέσω της προσωπικής επιλογής του ρόλου που θα αναπαραστήσουν, οι μαθητές αποκτούν μία προσωπική οπτική για τα τεκταινόμενα και τα βιώνουν με τον δικό τους τρόπο. Επίσης, αξιοσημείωτο είναι πως κατά την διάρκεια του θεατρικού παιχνιδιού δεν υπάρχει σωστό και λάθος<sup>78</sup> και δεν επιδιώκεται η επίτευξη κάποιου άρτιου αποτελέσματος, όπως συμβαίνει με τις σχολικές γιορτές και παραστάσεις.

Τέλος, είναι πολύ σημαντικό να αναφερθεί πως το θεατρικό παιχνίδι δεν θα μπορούσε να υφίσταται χωρίς την ύπαρξη κάποιων κανόνων και ορίων. Ειδικότερα, είναι επιτακτική η ανάγκη προσδιορισμού του χώρου και του χρόνου, που διαδραματίζεται το θεατρικό παιχνίδι, καθώς επίσης και η αλληλεπίδραση και η συνεργασία των παιδιών σε αυτό. Συνεπώς, όλα τα παιδιά είναι σημαντικό να έχουν τον νού τους στου συμμαθητές τους και να τους εντάσσουν στη διαδικασία καθ'όλη τη διάρκεια της δραστηριότητας. Επομένως, το θεατρικό παιχνίδι είναι μία δραστηριότητα που θέτει στο επίκεντρο το παιδί και ενισχύει την ομαδικότητα και την συνεργασία. Προωθεί τη βιωματική μάθηση και συνδέει την μάθηση με την ψυχαγωγία.

<sup>75</sup> Κουρετζής, Λ. (2008). Το θεατρικό παιχνίδι και οι διαστάσεις του. Αθήνα: Εκδόσεις Ταξιδευτής.

<sup>76</sup> Σαρρής, Δ. Κ. (2009)

<sup>77</sup> Κουρετζής, Λ. (1991)

<sup>78</sup> Παπαδόπουλος (2010)

## Θεατρική Αγωγή και ΔΕΠΥ

Η Θεατρική Αγωγή λειτουργεί ως ένα πολύ σημαντικό εργαλείο στη διαδικασία της μάθησης, τόσο στη γενική όσο και στην ειδική αγωγή, καθώς τα οφέλη που προσφέρει είναι πολλαπλά και πολυδιάστατα. Η τέχνη του θεάτρου μπορεί να αξιοποιηθεί σε πολύ μεγάλο βαθμό για να υποστηριχθούν τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, έτσι ώστε να αναπτυχθούν, να εξελιχθούν και να προσαρμοστούν στο σχολικό περιβάλλον και στην καθημερινή τους ζωή. Επομένως, το θεατρικό παιχνίδι συμβάλλει ουσιαστικά στην υποστήριξη των μαθητών με διάφορες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όπως ο αυτισμός, η ΔΕΠΥ, το σύνδρομο Down, οι μαθησιακές δυσκολίες κ.ο.κ.<sup>79</sup>.

Έχουν πραγματοποιηθεί ορισμένες μελέτες<sup>80</sup>, οι οποίες αποδεικνύουν πως η συστηματική χρήση της θεατρικής αγωγής ως μέθοδο παρέμβασης και αντιμετώπισης των συμπτωμάτων της ΔΕΠΥ, αποφέρει καρπούς και λειτουργεί υποστηρικτικά για τα παιδιά που έχουν διαγνωστεί με τη διαταραχή αυτή. Τα οφέλη που προσφέρει η θεατρική αγωγή, στα παιδιά τυπικής ανάπτυξης έχουν ήδη αναφερθεί. Κατά τον ίδιο ακριβώς τρόπο, αλλά σε ακόμη μεγαλύτερο βαθμό, ενισχύονται μέσω της χρήσης του θεάτρου στην εκπαίδευση και τα παιδιά που έχουν διαγνωστεί με ΔΕΠΥ.<sup>81</sup>

Ειδικότερα, ο ειδικός παιδαγωγός, ή ο εκπαιδευτικός της τάξης, που καλείται να προσεγγίσει και να ενισχύσει ένα παιδί με ΔΕΠΥ, αντιμετωπίζει και αξιοποιεί την Θεατρική Αγωγή τόσο ως παιδαγωγικό εργαλείο, αλλά και ως ένα σημαντικό θεραπευτικό μέσο. Με τη χρήση του θεάτρου στο εκπαιδευτικό του πρόγραμμα, ο εκπαιδευτικός είναι σε θέση να κατανοήσει σε βάθος τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει το εκάστοτε παιδί με ΔΕΠΥ, αλλά και να το βοηθήσει να ανακαλύψει τις δυνατότητες του, ώστε να τις αξιοποιήσει<sup>82</sup>. Παράλληλα, μέσω του θεατρικού παιχνιδιού αναπτύσσονται και οι κοινωνικές δεξιότητες του παιδιού, η αλληλεπίδραση του με τους γύρω του και γενικότερα η επιτυχής προσαρμογή του στο σχολικό περιβάλλον<sup>83</sup>.

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός πως στα ειδικά σχολεία, το θεατρικό παιχνίδι αποτελεί τον πυρήνα του εκπαιδευτικού προγράμματος, ώστε να επιτευχθεί η ανάπτυξη των

<sup>79</sup> Μιχαηλίδου, Μ. & Πετρά, Ζ. (2015). Η Τέχνη διδάσκει και διδάσκεται. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 1-6.

<sup>80</sup> Dix, A. (2012). *Whizzing and whirring: dramatherapy and ADHD* (pp. 51-58). London: Routledge.

<sup>81</sup> Γκόγκου, Ε., Γκουτζιομήτρου, Α., Θεοχάρη, Γ., & Χαραλαμπίδου, Ρ. (2018). Το θεατρικό παιχνίδι στην προσχολική ηλικία.

<sup>82</sup> Θεολόγη, Β. (2019). Θεατρική αγωγή και ειδική εκπαίδευση.

<sup>83</sup> Ζαχοπούλου, Μ. & Ιωαννίδη, Β. (2007). «Μαθησιακές και διδακτικές δραστηριότητες για παιδιά με δυσχέρειες κοινωνικής προσαρμογής. Η περίπτωση του θεατρικού παιχνιδιού ως ενταξιακής πρακτικής», στο Εταιρεία Ειδικής Παιδαγωγικής Ελλάδος, Η Ειδική Αγωγή στην Κοινωνία της Γνώσης, τόμος Β'. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη

δεξιοτήτων των παιδιών και να αποκτήσουν γνώσεις. Τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όπως η ΔΕΠΥ, δυσκολεύονται να ανταποκριθούν με επιτυχία στις απαιτήσεις του σχολικού, αλλά και του οικογενειακού τους περιβάλλοντος. Έτσι, τους καλλιεργείται έντονα η ανησυχία και ο φόβος πως θα αποτύχουν και χάνουν το ενδιαφέρον τους για την συμμετοχή σε δραστηριότητες αλλά και τη διαδικασία της μάθησης. Η σημασία, λοιπόν, του θεατρικού παιχνιδιού, για τα παιδιά αυτά είναι ακόμη μεγαλύτερη, καθώς στο παιχνίδι αυτό, δεν υπάρχει σωστός ή λάθος τρόπος, αλλά η κάθε προσπάθεια είναι επιτυχής και απολύτως αποδεκτή<sup>84</sup>.

Με τον τρόπο αυτό, το παιδί αποκτά αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση, απελευθερώνεται από τις αρνητικές σκέψεις, τις ανασφάλειες και τους φόβους και γνωρίζει μία άλλη πτυχή του εαυτού του, πιο αισιόδοξη και πιο ευχάριστη. Καθώς, λοιπόν, μέσω της θεατρικής αγωγής, τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ανακαλύψουν τον τρόπο να πιστεύουν στον εαυτό τους και να καταφέρνουν αυτά που επιθυμούν, όταν κληθούν να αντιμετωπίσουν και κάποια άλλη απαιτητική, για εκείνα, συνθήκη θα ανταποκριθούν και σε αυτή με μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και θάρρος<sup>85</sup>.

---

<sup>84</sup> Zimmer, R. (2007). Εγχειρίδιο Ψυχοκινητικής. Θεωρία και Πράξη της Ψυχοκινητικής Παρέμβασης. (Επιστημονική επιμέλεια: Καμπάς Α.).Αθήνα: Εκδόσεις Αθλότυπο.

<sup>85</sup> Θεολόγη, Β. (2019)

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Εφαρμογή Προγράμματος Δραστηριοτήτων

### Μελέτη Περίπτωσης

Η μελέτη περίπτωσης είναι μία ερευνητική μέθοδος, που εντάσσεται στην κατηγορία των ποιοτικών μεθόδων έρευνας. Ο ερευνητής, που επιλέγει την μελέτη περίπτωσης, στοχεύει την πολύπτυχη ανάλυση μιας συγκεκριμένης κατάστασης, ενός γεγονότος ή ενός ατόμου και δεν καταπιάνεται με κάποιο πολυάριθμο δείγμα. Πρόκειται για έναν τύπο έρευνας, ο οποίος δεν έχει ως στόχο την εξαγωγή μεγάλων αποτελεσμάτων και δεν επιδιώκει την γενίκευση των αποτελεσμάτων της. Ένα από τα εργαλεία της μελέτης περίπτωσης είναι η μέθοδος της συμμετοχικής παρατήρησης, η οποία ενδείκνυται και για το σχολικό περιβάλλον. Κατά την μέθοδο αυτή, ο παρατηρητής, που είναι και συμμετέχων, αλληλεπιδρά έντονα με τα υποκείμενα της έρευνας, συλλέγοντας τις πληροφορίες που χρειάζεται<sup>86</sup>.

Σύμφωνα με τα όσα αναπτύχθηκαν σχετικά με την σημασία της Θεατρικής Αγωγής στην προσχολική εκπαίδευση και την σχέση της με τα παιδιά που έχουν διαγνωστεί με ΔΕΠ-Υ, σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση ενός προγράμματος θεατρικής αγωγής, σε ένα νήπιο με ΔΕΠ-Υ. Ειδικότερα, αφορούσε την μελέτη του “Πλούτου” του Αριστοφάνη σε μία διασκευή για παιδιά και την πολυεπίπεδη προσέγγιση του. Το νήπιο, που μελετήθηκε είναι ένα παιδί 5 ετών και 7 μηνών, που φοιτά στο νηπιαγωγείο και μεγαλώνει σε ένα υποστηρικτικό περιβάλλον και με τους δύο γονείς. Πρόκειται για ένα φιλικό, γλυκό και φροντισμένο στην εμφάνιση του κορίτσι, που προκαλεί θετικό συναίσθημα κατά την αλληλεπίδραση με τους άλλους.

Ως προς το επίπεδο επικοινωνίας, η Μ. δεν παρουσιάζει καλή βλεμματική επαφή, αλλά έχει διάθεση για επικοινωνία. Είναι σε θέση να μεταφέρει κάποιες πληροφορίες για τον εαυτό της και την καθημερινότητα της, αλλά σε πολύ σύντομο χρονικό διάστημα συζήτησης εκφράζει την κόπωση και την πίεση που αισθάνεται. Συχνά, παρατηρείται έντονη παρορμητικότητα και είναι απαραίτητη η συνεχής επαναφορά της στο ζητούμενο έργο. Επίσης, δυσκολεύεται να διατηρήσει την προσοχή της κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων και παρεμβάλλει συχνά εκτός πλαισίου συζήτησης θέματα. Πρόκειται για ένα δραστήριο παιδί με περίσσεια ενεργητικότητα. Πιο συγκεκριμένα, δεν μπορεί να σταθεί ακίνητο για πάνω από μερικά δευτερόλεπτα και στριφογυρίζει συνέχεια στην καρέκλα, ή στο παγκάκι

<sup>86</sup> Πανταζή, Β., & Πανταζή-Φρισύρα, Σ. (2016). Η συμμετοχική παρατήρηση, εργαλείο διαπολιτισμικής έρευνας στη σχολική και πανεπιστημιακή εκπαίδευση. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 6(1Α).

στο οποίο κάθεται κατά τη διάρκεια της “παρεούλας” της τάξης. Όσον αφορά στην ομιλία, έχει σωστή μορφή και σύνταξη, αλλά το λεξιλόγιο της κρίνεται περιορισμένο για την ηλικία της.

Επίσης, μιλάει αρκετά, ακόμη και τις στιγμές που καλείται να παραμείνει σιωπηλή προκειμένου να ακούσει κάποιες οδηγίες για μία δραστηριότητα, ένα παραμύθι ή την ώρα που μιλάνε οι συμμαθητές της. Πολύ συχνά, διακόπτει τον λόγο των γύρω της προκειμένου να μιλήσει εκείνη και είναι αρκετά ανυπόμονη. Στην κοινωνική της αλληλεπίδραση δεν εμφανίζει κάποια δυσκολία, καθώς έχει αναπτύξει πολλές φιλίες με τους συμμαθητές της, με τους οποίους παίζει τόσο στον χώρο της αυλής, όσο και μέσα στην τάξη. Παράλληλα, εμφανίζει δυσκολίες ως προς την βραχύχρονη μνήμη της, καθώς δεν συγκρατεί τις πληροφορίες που τις δίνονται, ακόμη και αν λίγα δευτερόλεπτα πριν τις είχε επαναλάβει. Τέλος, στον ύπνο, τη διατροφή και την αυτοεξυπηρέτηση της δεν παρουσιάζει κάποια δυσκολία. Ύστερα από αξιολόγηση από την Διεπιστημονική ομάδα του ΚΕΣΥ, το παιδί παρουσιάζει **Διαταραχή της Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα**.

Κατά τη διάρκεια της ποιοτικής αξιολόγησης, πραγματοποιήθηκε η συλλογή όλων των απαραίτητων στοιχείων, που σχετίζονταν με την εικόνα του νηπίου στον χώρο του σχολείου, τις δεξιότητες, τα ενδιαφέροντα αλλά και τις τυχόν ελλείψεις που παρουσίαζε. Αυτό επιτεύχθηκε κυρίως μέσω της παρατήρησης της συμπεριφοράς του παιδιού, από την εκπαιδευτική ειδικής αγωγής και την νηπιαγωγό της τάξης. Παράλληλα, προκειμένου να σχηματιστεί μία πιο ολοκληρωμένη άποψη σχετικά με το παιδί, πραγματοποιήθηκε και μία προσωπική συνάντηση με την μητέρα του, με την οποία συζητήθηκαν τα όσα είχε παρατηρήσει η ίδια και τις συμπεριφορές που παρουσίαζε το παιδί στο σπίτι και στις εξωσχολικές δραστηριότητες. Κατά την παρατήρηση η μεθοδολογία εστιάστηκε στις εξής παραμέτρους:

- ❖ την διάσπαση προσοχής
- ❖ την παρορμητικότητα
- ❖ την υπερκινητικότητα

Η θεατρική αγωγή χρησιμοποιήθηκε ως μεθοδολογικό εργαλείο, προκειμένου να διαπιστωθεί εάν η ανάλυση της κωμωδίας του Αριστοφάνη με τίτλο «Πλούτος», θα είχε αντίκτυπο στην συμπεριφορά ενός νηπίου με ΔΕΠ-Υ. Πριν να αναφερθούν οι δραστηριότητες που εφαρμόστηκαν, είναι πολύ σημαντικό να γίνει αναφορά στην υπόθεση του έργου που μελετήθηκε.



## Υπόθεση Έργου

Ο “Πλούτος” του Αριστοφάνη ξεκινάει με τον Χρεμύλο, έναν φτωχό και γέρο άνθρωπο, ο οποίος επισκέπτεται το Μαντείο των Δελφών, συνοδευόμενος από τον Καρίωνα, τον δούλο του. Ο σκοπός της επίσκεψης του είναι ο Θεός Απόλλωνας να τον χρησιμοδοτήσει για το ποιά στάση ζωής πρέπει να ακολουθήσει ο γιος του προκειμένου να πετύχει στην ζωή του. Να είναι ένας έντιμος νέος, αλλά να παραμείνει φτωχός, ή να γίνει απατεώνας αλλά πλούσιος; Ο Απόλλωνας με τον χρησμό του τον καλεί να φιλοξενήσει στο σπίτι του τον πρώτο άνθρωπο με τον οποίο θα έρθει σε επαφή αποχωρώντας από το Μαντείο. Αποχωρώντας από το ιερό, ο Χρεμύλος συναντάει έναν μεγάλο σε ηλικία άνθρωπο, που έχει χάσει την όραση του και υπακούοντας τον χρησμό που του δόθηκε, τον παίρνει στο σπίτι του. Στην αρχή, ο γέρος αυτός δεν αποκαλύπτει την ταυτότητα του, αλλά τόσο ο ίδιος ο Χρεμύλος, όσο και ο δούλος του ο Καρίωνας του ασκούν πιέσεις προκειμένου να τους μιλήσει. Ύστερα από τις πιέσεις αυτές, ο γέρος άντρας τους λέει πως το όνομα του είναι Πλούτος και τον τύφλωσε ο θεός Δίας, ώστε να μην είναι σε θέση να διαχωρίζει τους καλούς από τους κακούς ανθρώπους για να μοιράζει τον πλούτο.

Ακούγοντας την ιστορία αυτή και βλέποντας πόσο απελπισμένος είναι ο Πλούτος, ο Χρεμύλος και ο Καρίωνας του εξηγούν πόση μεγάλη είναι η αξία του και πόσο άρρηκτα συνδεδεμένος είναι με κάθε ανθρώπινη ενέργεια. Ειδικότερα, αν ο ίδιος ο Πλούτος δεν παρέχει τα χρήματα του, οι άνθρωποι δεν θα μπορούν να αγοράσουν τα θύματα τους, για να πραγματοποιήσουν θυσίες και κατά συνέπεια και οι θεοί να ζήσουν από αυτές. Ύστερα από όλα τα παραπάνω, ο Χρεμύλος αποφασίζει να βοηθήσει τον Πλούτο να γιατρευτεί βρίσκοντας ξανά την όραση του και τον οδηγεί στο ιερό του Ασκληπιού προκειμένου να το πετύχει. Στη διαδρομή προς το ιερό, οι τρεις άντρες, ο Χρεμύλος, ο Καρίωνας και ο Πλούτος, συναντούν μία γριά γυναίκα η οποία υπαινίσσεται πως είναι η θεά της Πενίας. Εκείνη προσπαθεί μάταια, με την χρήση πολλών επιχειρημάτων, να τους μεταπείσει και να παραμείνει ο Πλούτος τυφλός. Οι άντρες δεν πείθονται και αφού απαλλάσσονται από την παρουσία της, συνεχίζουν τη διαδρομή τους. Όταν ο Πλούτος καταφέρνει να ανακτήσει την όραση του, αποφασίζει από κοινού με τον Χρεμύλο πως πρέπει να βοηθάει και να παρέχει τον πλούτο του, μόνο τους τίμιους ανθρώπους και να περιφρονεί τους ανέντιμους ανθρώπους αλλά και τους άπληστους θεούς. Λίγο πριν το τέλος της κωμωδίας, εμφανίζεται στο σπίτι που κατοικεί ο Πλούτος, πλήθος ανθρώπων και θεών, ένας εκ των οποίων κι ο θεός Ερμής, ο οποίος ζητάει από τον Πλούτο να τον πάρει στη δούλεψη του, καθώς οι άνθρωποι πλέον δεν κάνουν πολλές θυσίες και δεν διαθέτει αρκετή τροφή για να κατευνάσει την πείνα του. Τέλος,

το έργο ολοκληρώνεται τον Πλούτο να κατευθύνεται προς την Ακρόπολη, ώστε να εγκατασταθεί εκεί, ύστερα από προτροπή του Χρεμύλου.

## Μεθοδολογία

Δεδομένου πως η ανάγνωση αυτούσιου του αρχαίου κειμένου ή της μετάφρασης του δεν θα ήταν εύχρηστη για την προσχολική ηλικία, για την παρούσα έρευνα επιλέχθηκε μία διασκευή του έργου, ειδική για παιδιά<sup>87</sup>. Όλες οι δραστηριότητες εφαρμόστηκαν σε μία ομάδα όπου αποτελούνταν από την Μ. και ακόμη 7 νήπια, 3 κορίτσια και 4 αγόρια. Η παρέμβαση διήρκησε σχεδόν 3 μήνες, από τον Οκτώβριο έως και τον Δεκέμβριο του 2021 και πραγματοποιούνταν για περίπου 1 ώρα, δύο φορές την εβδομάδα.

## Επεξεργασία Εξωφύλλου

Πριν από την ανάγνωση του προαναφερθέντος βιβλίου, προηγήθηκε μία εισαγωγική συζήτηση, που συνοδευόταν από μία σειρά ερωτήσεων. Πιο συγκεκριμένα, όλα τα παιδιά με τη σειρά τους, κλήθηκαν να δώσουν απαντήσεις που αφορούσαν στο εξώφυλλο του βιβλίου (Παράρτημα 1) και να δώσουν τις δικές τους θεωρίες για το τι πρόκειται να πραγματεύεται το συγκεκριμένο παραμύθι. Ειδικότερα, οι ερωτήσεις που τέθηκαν στα παιδιά ήταν οι εξής:

- ❖ Τί βλέπεις στην εικόνα;
- ❖ Γιατί ο κύριος αυτός κρατάει μία μαγκούρα;
- ❖ Γιατί νομίζεις πως θα μιλάει αυτό το παραμύθι;
- ❖ Τί συναισθήματα σου δημιουργεί αυτή η εικόνα και γιατί;

Προκειμένου να μην επηρεαστούν οι απόψεις της Μ. από τις απαντήσεις των συμμαθητών της, όπως είχε παρατηρηθεί πως συνέβαινε σε αντίστοιχες περιπτώσεις, δόθηκε πρώτα ο λόγος σε εκείνην. Η Μ. φάνηκε πολύ πρόθυμη να απαντήσει στο τι είναι αυτό που παρατηρεί στο εξώφυλλο. Συγκεκριμένα, εστίασε στους δύο άντρες του εξωφύλλου και ανέφερε πως ο άνθρωπος με το γαλάζιο “φόρεμα” ήταν πολύ γέρος, δεν μπορούσε να περπατήσει καλά και για τον λόγο αυτό κρατούσε και την μαγκούρα. Ο ρόλος του δεύτερου κυρίου από πίσω του, είπε πως είναι υποστηρικτικός καθώς τον κρατούσε για να αποφύγει την πτώση. Όσον αφορά στο περιεχόμενο του παραμυθιού, η Μ. δίστασε λιγάκι να εκφράσει την γνώμη της και να εκτεθεί στους συμμαθητές της κάνοντας μία πρόβλεψη. Ύστερα από λίγη παρότρυνση, υποστήριξε πως το παραμύθι μιλάει για δύο ανθρώπους που πηγαίνουν

<sup>87</sup> Ζαραμπούκα Σ.(2015) *Αριστοφάνη Πλούτος, Διασκευή για παιδιά*. Αθήνα. Εκδόσεις: Πατάκη

στην εκκλησία. Ως εκκλησία ερμήνευσε τον Παρθενώνα που βρίσκεται στο πάνω μέρος του εξωφύλλου. Τέλος, το συναίσθημα που της προκαλούσε η εικόνα ήταν η λύπη γιατί όπως είπε «στεναχωριέμαι γιατί αυτός δεν μπορεί να περπατήσει. Θα έπρεπε να του είχαν δώσει αυτό που κάθονται οι γιαγιάδες».

Αφού ολοκλήρωσε τις απαντήσεις της, το νήπιο άκουσε τις σκέψεις και του επόμενου παιδιού, αλλά σταδιακά η προσοχή της άρχισε να αποσπάται, να κοιτάζει δεξιά και αριστερά και να κινείται έντονα στη θέση της. Η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης χρειάστηκε να την επαναφέρει στη συζήτηση τρεις φορές, μέχρι την ολοκλήρωση της διαδικασίας των ερωτήσεων.

### **Αφήγηση Παραμυθιού**

Την επεξεργασία του εξωφύλλου ακολούθησε η ανάγνωση του παραμυθιού. Τα παιδιά ήταν καθισμένα στα παγκάκια, στον χώρο της «παρεούλας» του νηπιαγωγείου, και η εκπαιδευτικός βρισκόταν καθιστή σε μία καρέκλα μπροστά τους. Η αφήγηση του παραμυθιού γινόταν με ταυτόχρονη παρουσίαση της εικονογράφησης και παύσεις προκειμένου να απαντηθούν τυχόν ερωτήσεις που προέκυπταν στα παιδιά, ή να δοθούν κάποιες διευκρινίσεις. Η Μ. πάντα με την υποστήριξη της εκπαιδευτικής της παράλληλης στήριξης, έδειχνε να παρακολουθεί το παραμύθι και να προσπαθεί να αντιληφθεί την πλοκή του έργου. Σίγουρα υπήρξαν στιγμές που δεν ήταν απολύτως συγκεντρωμένη στην αφήγηση και η προσοχή της χανόταν, αλλά με την αναφορά στο όνομα της επανερχόταν με σχετική ευκολία.

Αξιοσημείωτο είναι πως η Μ. δεν εξέφρασε κάποια απορία, ούτε είχε να προσθέσει κάτι στο παραμύθι που άκουγε. Η πρώτη ημέρα ολοκληρώθηκε με το τέλος του παραμυθιού και μία μικρή συζήτηση σχετικά με το τι πρόκειται να ακολουθήσει την επόμενη φορά που θα ασχοληθούμε με το συγκεκριμένο έργο. Ειδικότερα, ζητήθηκε από όλα τα παιδιά να σκεφτούν τι ακριβώς είναι ο πλούτος, δίνοντας τους και την επιλογή να απευθυνθούν στον κοινωνικό τους περίγυρο ώστε να τους κατευθύνουν και να μας μεταφέρουν τις πληροφορίες που έμαθαν.

### **Τί είναι ο Πλούτος;**

Καθώς ξεκίνησε η δεύτερη ημέρα τα παιδιά κλήθηκαν να μεταφέρουν τις πληροφορίες που είχαν συλλέξει σχετικά με την έννοια του πλούτου, ή να εκφράσουν τις

προσωπικές τους γνώμες πάνω στο θέμα. Η πλειοψηφία των παιδιών, συμπεριλαμβανομένης και της Μ. δεν είχε αναζητήσει κάποιες είτε γιατί το αμέλησε, ή γιατί θεωρούσε πως είχε ήδη μία γνώση επί του θέματος. Ύστερα, από ανταλλαγή ιδεών και συζητήσεων η Μ. μας είπε πως πλούτος είναι «όταν ο ένας βοηθάει τον άλλον και ο άλλος βοηθάει τον έναν». Βλέποντας πως η έννοια του πλούτου δεν ήταν ξεκάθαρη σε όλους τους μαθητές που συγκροτούσαν την ομάδα, χρειάστηκε να την αποσαφηνίσουμε. Προκειμένου να επιτευχθεί αυτό, συζητήθηκε πως ο πλούτος συνδέεται με την λέξη “πλούσιος”, που είναι εκείνος που έχει πολλά χρήματα. Έπειτα χρησιμοποιήσαμε την “φτώχεια” και τον “φτωχό”, ώστε τα νήπια μέσω της αντίθεσης των εννοιών, να κατανοήσουν βαθύτερα τη διαφορά.

Στη συνέχεια, δείξαμε στα παιδιά μερικές εικόνες (Παράρτημα 2), όπου έπρεπε να ξεχωρίσουν τους ανθρώπους που είχαν κάποια οικονομική άνεση, από εκείνους που δεν διέθεταν καθόλου χρήματα. Η Μ. φάνηκε να κατανόησε την έννοια του πλούτου καθώς κατάφερε να ταξινομήσει σωστά τις εικόνες που της δόθηκαν.

### **Παιχνίδι με χρήματα-Αγαματάκια Ακίνητα**

Έχοντας, λοιπόν, κατακτήσει τη γνώση του τί είναι ο πλούτος, τα νήπια ήρθε η ώρα να παίξουν ένα παιχνίδι με τα χρήματα. Αναλυτικότερα, απλώσαμε στον χώρο της τάξης πολλά ψεύτικα χαρτονομίσματα, που πήραμε από την ταμειακή μηχανή της τάξης, χωρίσαμε τα παιδιά σε δύο ομάδες των τεσσάρων ατόμων και δώσαμε στην κάθε μία από ένα κουτί. Ο στόχος του παιχνιδιού ήταν οι δύο ομάδες να καταφέρουν να μαζέψουν τα περισσότερα χαρτονομίσματα και να τα τοποθετήσουν στο αντίστοιχο κουτί τους. Ωστόσο, η διαδικασία έγινε λίγο πιο απαιτητική, αλλά συνάμα πιο διασκεδαστική, καθώς συνοδεύτηκε από μουσική η οποία θα ανοιγόκλεινε. Αναλυτικότερα, όταν ακουγόταν η μουσική τα παιδιά έπρεπε να συλλέγουν τα χρήματα, ενώ όταν σταματούσε έπρεπε είτε να μένουν ακίνητα ή να εκτελούν κάποια εντολή που τους δινόταν από την εκπαιδευτικό (π.χ. κάνε κουτσό μέχρι να ξανά αρχίσει η μουσική, κάνε μία αστεία γκριμάτσα).

Σημαντική λεπτομέρεια ήταν πως ο εκάστοτε μαθητής είχε τη δυνατότητα να παίρνει ένα μόνο χαρτονομίσμα τη φορά κι όχι περισσότερο και μόνο αφού το τοποθετούσε στο κουτί του, μπορούσε να πάρει το επόμενο. Όταν τα παιδιά κατάφεραν να μαζέψουν όλα τα χαρτονομίσματα το παιχνίδι ολοκληρώθηκε, όπου ακολούθησε η καταμέτρηση τους και η μία από τις δύο ομάδες αναδείχθηκε πιο πλούσια από την άλλη και κατά συνέπεια νικήτρια του παιχνιδιού. Η Μ. κατάφερε να συλλέξει πολλά χαρτονομίσματα για την ομάδα της και συμμετείχε με απόλυτη προσοχή και ενέργεια σε όλη τη διάρκεια του παιχνιδιού. Μάλιστα,

αν και ανήκε στην ομάδα με τα λιγότερα χαρτονομίσματα δεν επηρεάστηκε αρνητικά, καθώς όταν ρωτήθηκε για την εμπειρία της από τη δραστηριότητα είπε πως πέρασε πάρα πολύ ωραία και έδειξε έντονη επιθυμία να το επαναλάβουμε.

### **Τί είναι η τύφλωση;**

Έχοντας μιλήσει για την έννοια του πλούτου, ήρθε η ώρα να αποσαφηνιστεί ποιά ακριβώς ήταν η αδυναμία που χαρακτήριζε τον κεντρικό ήρωα του παραμυθιού, δηλαδή τί ακριβώς είναι η τύφλωση. Ρωτώντας τα παιδιά να μας πουν την γνώμη τους επί του θέματος, έγινε αντιληπτό πως κατά βάση όλα ήξεραν πως τυφλός είναι εκείνος που παρουσιάζει αδυναμία στην όραση του και δεν είναι σε θέση να δει. Ύστερα από τη συζήτηση μας, στην οποία η Μ. συμμετείχε ενεργά και έδινε απαντήσεις που σχετίζονταν με το θέμα, παρατηρήσαμε μερικές εικόνες (Παράρτημα 3), ώστε να εμβαθύνουμε περισσότερο στο υπό συζήτηση θέμα. Παρατηρώντας τις προαναφερθείσες εικόνες, τα παιδιά κλήθηκαν να μας πουν τί διακρίνουν σε αυτές και μέσα από την ανάλυση τους, εστίασαμε σε μερικά σημαντικά τους χαρακτηριστικά. Αυτά ήταν τα εξής:

- ❖ Το μπαστούνι που κρατούσαν.
- ❖ Τον σκύλο-οδηγό που βοηθούσε τον τυφλό άνθρωπο.
- ❖ Τα γυαλιά πού φορούσαν.
- ❖ Τον άνθρωπο που βοηθούσε τον συμπολίτη του που είχε δυσκολία στην όραση.

Η Μ. ανταποκρίθηκε με επιτυχία όταν της ζητήθηκε να παρατηρήσει και να περιγράψει κάποια από τις εικόνες. Ωστόσο, όταν μιλούσαν κάποιοι συμμαθητές της, έχανε την συγκέντρωση της στο θέμα και εστίαζε σε κάποια παιχνίδια, που βρίσκονταν στο χώρο. Αφού η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης της επανέφερε στην παρεούλα, εκείνη παρακολουθούσε και πάλι, χωρίς όμως να μείνει σταθερή στη θέση της. Πιο συγκεκριμένα, κινούνταν αρκετά δεξιά και αριστερά, ενώ άπλωνε και μάζευε τα πόδια της κατ' επανάληψη.

### **Παιχνίδι με Αντικείμενα Χωρίς να βλέπουμε**

Προκειμένου τα παιδιά να αντιληφθούν σε βάθος πώς είναι να μην έχεις την όραση σου και πόσο περίεργο και δύσκολο είναι το να καλείσαι να καταλάβεις τον κόσμο και τα αντικείμενα που σε περιβάλλουν μόνο με την αφή παίξαμε ένα παιχνίδι. Ειδικότερα, τα νήπια χωρίστηκαν σε δύο ομάδες των τεσσάρων ατόμων και η μία ομάδα έκλεισε τα μάτια της με ένα μαντήλι. Έπειτα, τα παιδιά που είχαν ανοιχτά τα μάτια τους διάλεξαν τυχαία ένα αντικείμενο από τον χώρο της τάξης και το άφησαν μπροστά από τους συμμαθητές τους που

βρίσκονταν στις θέσεις τους με δεμένα μάτια. Εκείνα, προσπαθούσαν δια της αφής να αντιληφθούν ποιό αντικείμενο κρατούσαν στα χέρια τους. Όταν όλα τα παιδιά της πρώτης ομάδας κατάφεραν να το αναγνωρίσουν οι ομάδες άλλαζαν ρόλους.

Η Μ. φάνηκε να διασκεδάζει πάρα πολύ το παιχνίδι και να ανυπομονεί να έρθει η σειρά της να κλείσει τα μάτια της. Ήταν σε θέση να αντιληφθεί το αντικείμενο που της δόθηκε αρκετά γρήγορα με μόλις τη δεύτερη προσπάθεια. Παράλληλα, ανταποκρίθηκε με επιτυχία όταν της ζητήθηκε να διαλέξει κάτι από την τάξη ώστε να το δώσει στον συμμαθητή της. Καθώς το παιχνίδι αυτό κέντρισε το ενδιαφέρον των παιδιών και η Μ. έδειχνε να το απολαμβάνει και να συμμετάσχει με όλη της την προσοχή και τη διάθεση, αποφασίστηκε να παίξουμε μία παραλλαγή του παιχνιδιού αυτού.

Πιο συγκεκριμένα, όλα τα μέλη της ομάδας κάθισαν στο παγκάκι της «παρεούλας» και επιλέχθηκε ένα από αυτά ώστε να κλείσει εκ νέου τα μάτια του με ένα μαντήλι. Το παιδί αυτό βρισκόταν καθιστό σε μία καρέκλα και ένας από τους συμμαθητές του σηκωνόταν και στεκόταν μπροστά του. Και σε αυτή την περίπτωση το παιδί μπορούσε να χρησιμοποιήσει μόνο την αφή του ώστε να αναγνωρίσει το πρόσωπο που βρισκόταν μπροστά του. Στην περίπτωση που εκείνο δυσκολευόταν το όρθιο νήπιο έλεγε μία φράση, ώστε να διευκολύνει τον καθιστό μαθητή να αντιληφθεί το ποιός είναι από την φωνή του. Όταν ένα παιδί ολοκλήρωνε την προσπάθεια του, τότε ένα άλλο παιδί έδενε τα μάτια του μέχρι να παίξουν όλα.

Και σε αυτή τη δραστηριότητα, η Μ. συμμετείχε με ενθουσιασμό και παρατηρήθηκε να είναι συγκεντρωμένη καθ' όλη τη διάρκεια της διαδικασίας. Όσον αφορά στην αναγνώριση του συμμαθητή της, κατάφερε να καταλάβει ποιός βρισκόταν μπροστά της μόνο όταν εκείνος μίλησε και άκουσε την φωνή του. Ωστόσο, υπάρχει η υποψία πως γνώριζε την απάντηση και νωρίτερα αλλά ντρεπόταν να εκτεθεί και να την μοιραστεί με τους γύρω της μέχρι να σιγουρευτεί. Τέλος, αξίζει να σημειωθεί πως στην παρούσα δραστηριότητα η Μ. επιλέχθηκε να βρεθεί στην θέση με τα κλειστά μάτια τρίτη στη σειρά, προκειμένου να παρατηρηθεί αν θα διατηρήσει την υπομονή της. Σε αντίθεση με άλλες περιπτώσεις, όπου ήταν αρκετά ανυπόμονη, στην παρούσα συνθήκη η Μ. περίμενε να έρθει η σειρά της, χωρίς να δυσανασχετήσει ή να χάσει την συγκέντρωσή της. Στο τέλος του παιχνιδιού τα παιδιά κλήθηκαν και πάλι να απαντήσουν σε μερικές ερωτήσεις, προκειμένου να γίνει αντιληπτό το πώς ένιωσαν κατά τη διάρκεια αυτού. Οι ερωτήσεις ήταν οι εξής:

- ❖ Πώς νιώσατε που δεν μπορούσατε να δείτε;
- ❖ Ήταν εύκολο να καταλάβετε το αντικείμενο και τον φίλο σας χωρίς να βλέπετε;

Η Μ. είπε πως της φάνηκε αστείο το παιχνίδι και της άρεσε πολύ. Ακόμη πρόσθεσε πως κατάφερε με ευκολία να καταλάβει ποιό αντικείμενο της είχε δοθεί.

### **Δραστηριότητα-Μάντεψε ποιός λείπει χωρίς να βλέπεις**

Καθώς η προηγούμενη δραστηριότητα κέντρισε ιδιαίτερος το ενδιαφέρον όλων των παιδιών, συμπεριλαμβανομένης και της Μ., αποφασίσαμε να προσθέσουμε στο πρόγραμμα μας ένα παρεμφερές παιχνίδι, που θα απαιτούσε, όμως, μεγαλύτερη συγκέντρωση και μνήμη. Το γεγονός πως η Μ. παρουσίαζε ελλείμματα στην μνήμη εργασίας της, δημιούργησε την ανάγκη να υπάρξει μία δραστηριότητα, στην οποία θα χρειαστεί να την εξασκήσει. Η μνήμη εργασίας είναι ένα σύστημα αποθήκευσης, όπου εκτελείται η προσωρινή συγκράτηση των οπτικοακουστικών πληροφοριών που δέχεται το άτομο και το βοηθούν να εκτελέσει το όποιο έργο επιθυμεί<sup>88</sup>. Καθώς τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ δυσκολεύονται να συγκρατήσουν πληροφορίες που μόλις έλαβαν και δεν είναι σε θέση να ανακαλέσουν δεδομένα από τη μνήμη τους, πρέπει να αναπτύξουν στρατηγικές αντιμετώπισης, ώστε να γίνουν πιο αποδοτικά.

Έτσι, λοιπόν, ζητήθηκε από τα παιδιά να βρουν μία συγκεκριμένη θέση και να καθίσουν το ένα δίπλα στο άλλο σε δύο παγκάκια στην παρεούλα. Έπειτα, ένα από τα νήπια σηκώθηκε, έπρεπε να παρατηρήσει την ακριβή θέση των συμμαθητών του, να την απομνημονεύσει και να αποχωρήσει για λίγα δευτερόλεπτα. Στο σημείο εκείνο έδενε τα μάτια του με ένα μαντήλι και ξανα περνούσε μέσα στην τάξη, όπου ένα παιδί είχε αποχωρήσει. Δια της αφής έπιανε ένα-ένα τα παιδιά και προσπαθούσε να κατανοήσει πιο παιδί δεν είναι καθισμένο στη θέση που είχε απομνημονεύσει. Στη συνέχεια, ένα άλλο παιδί έδενε τα μάτια του και η διαδικασία επαναλαμβανόταν από την αρχή. Τα παιδιά καθ'όλη τη διάρκεια του παιχνιδιού είχαν μία σταθερή θέση, ώστε να είναι πιο εύκολο να την θυμούνται οι υπόλοιποι μαθητές.

Εάν κάποιο παιδί δυσκολευόταν αρκετά, ζητούσαμε από τον μαθητή που έλειπε από την ομάδα να πει μία λέξη ώστε να γίνει πιο εύκολη η διαδικασία. Όταν ήρθε η σειρά της Μ. να κλείσει τα μάτια της, είχαν ήδη προηγηθεί 5 παιδιά, ώστε να είμαστε σίγουροι πως είχε κατανοήσει πλήρως τον σκοπό του παιχνιδιού και είχε παρατηρήσει λίγο περισσότερο τις θέσεις των συμμαθητών της. Ξεκινώντας την αναγνώριση των συμμαθητών της, θυμόταν τους δύο πρώτους, αλλά δυσκολεύτηκε αρκετά να αναγνωρίσει τον τρίτο στη σειρά. Ωστόσο, με την ψηλάφηση και λίγη ενίσχυση από την εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης κατάφερε να αντιληφθεί ποιός φίλος της απουσίαζε. Στο τέλος της δραστηριότητας

<sup>88</sup> Gathercole, S. E., Alloway, T. P., Willis, C., & Adams, A. M. (2006). Working memory in children with reading disabilities. *Journal of experimental child psychology*, 93(3), 265-281.

ρωτήσαμε τα παιδιά πως τους φάνηκε το παιχνίδι και η Μ. είπε πως της άρεσε πολύ και ήθελε να ξανά προσπαθήσει.

### **Παιχνίδι- Πώς κινούμαι αν δεν βλέπω;**

Η διαταραχή της όρασης αποτέλεσε τη θεματική μας για ακόμη μία μέρα, έτσι ώστε τα νήπια να έχουν αντιληφθεί πλήρως την αδυναμία του Πλούτου στο υπό μελέτη έργο και να μπορέσουν μακροπρόθεσμα να τον μιμηθούν. Ωστόσο, την ημέρα αυτή τα παιδιά ήρθαν αντιμέτωπα με μία ενδιαφέρουσα αλλά λίγο πιο απαιτητική διαδικασία. Αναλυτικότερα, στον χώρο της τάξης διαμορφώθηκε μία διαδρομή περίπου 4 μέτρων, στην οποία είχαν τοποθετηθεί μερικά κουτιά και κορίνες, που λειτουργούσαν ως εμπόδια. Στη συνέχεια, τα νήπια έπρεπε να δέσουν τα μάτια τους με ένα μαντήλι, να κρατήσουν ένα μπαστούνι και να διασχίσουν μία διαδρομή που είχε δημιουργηθεί στην τάξη με τα μάτια κλειστά. Η διαδρομή αυτή θα είχε ενδιάμεσα και μερικά εμπόδια τα οποία θα έπρεπε να αποφύγουν με την χρήση του μπαστουνιού και τη βοήθεια ενός συμμαθητή τους.

Στην αρχή της δραστηριότητας, λοιπόν, το εκάστοτε παιδί επέλεγε έναν φίλο του, που θα λειτουργούσε ως καθοδηγητής, ώστε να τον κατευθύνει λεκτικά και να τον βοηθήσει να ολοκληρώσει την πίστα με επιτυχία. Έτσι, ο φίλος του μιλώντας του από μακριά τον ενημέρωνε προς ποια κατεύθυνση έπρεπε να κινηθεί, πότε να στρίψει ή να συνεχίσει ευθεία και φυσικά πότε είχε φτάσει στον προορισμό του. Το παιχνίδι ήταν πολύ μεγάλης δυσκολίας καθώς τα παιδιά ήρθαν πρώτη φορά σε επαφή με μία τέτοια δραστηριότητα. Ωστόσο, όλη η ομάδα το βρήκε ιδιαίτερος διασκεδαστικό και ενδιαφέρον και ζήτησε να το επαναλάβουν και δεύτερη φορά, όπως και έγινε.

Η Μ., που χαρακτηριζόταν και εκείνη από περίσσεια χαρά, κατάφερε με τις οδηγίες της συμμαθήτριάς της, να φτάσει στον προορισμό της αν και γελούσε αρκετά σε όλη τη διαδρομή, κάτι που την αποσυντόνιζε. Παράλληλα, παρατηρήθηκε σχετική δυσκολία στο να παρέχει τις κατάλληλες οδηγίες στον φίλο της που την επέλεξε για βοηθό του, αν και στο τέλος ο στόχος του να τερματίσει επετεύχθη. Βέβαια, στον δεύτερο γύρο που κλήθηκε να δώσει τις πληροφορίες ήταν εμφανώς πιο αποδοτική και βοηθητική. Στο τέλος της δραστηριότητας κάναμε στα παιδιά τις παρακάτω ερωτήσεις προκειμένου να δούμε τι αποκόμισαν από την όλη διαδικασία.

- ❖ Πώς νιώσατε όταν είχατε δεμένα τα μάτια και δεν βλέπατε;
- ❖ Σας βοήθησαν οι οδηγίες του φίλου σας;
- ❖ Πώς αισθανθήκατε όταν βοηθούσατε τον συμμαθητή σας;



Η Μ. μας είπε πως της προκαλούσε ένα φόβο και μία ανασφάλεια το γεγονός πως δεν έβλεπε, αλλά το διασκέδασε πολύ. Ακόμη, ανέφερε πως της άρεσε πολύ που η φίλη της την βοήθησε να τερματίσει.

### **Μουσικές Καρέκλες με συνεργασία**

Μέσα από το παραμύθι και με αφορμή την πράξη του Χρεμύλου να περιθάλλει και να βοηθήσει τον Πλούτο πηγαίνοντας τον στον γιατρό, γίνεται αντιληπτό το πόσο σημαντικό είναι το να βοηθάμε τους γύρω μας. Προκειμένου να καταστεί σαφής η έννοια της βοήθειας στα παιδιά, επιλέχθηκε μία δραστηριότητα που τους είναι πολύ οικεία. Αναλυτικότερα, η επόμενη ενασχόληση μας, ήταν το αγαπημένο παιχνίδι των παιδιών, «οι μουσικές καρέκλες», οι οποίες όμως εφαρμόστηκαν με μερικές παραλλαγές. Τοποθετήθηκαν, λοιπόν, στην τάξη οκτώ καρέκλες, όσα και τα παιδιά που θα συμμετείχαν και ξεκίνησε να παίζει η μουσική. Όταν ακουγόταν η μουσική τα παιδιά έπρεπε να κινούνται γύρω από τις καρέκλες μέχρι η μουσική να παύσει να ακούγεται. Μόλις το τραγούδι σταμάταγε τα παιδιά καλούνταν να βρουν μία καρέκλα και να καθίσουν σε αυτή. Σε κάθε γύρο αφαιρούνταν και από μία καρέκλα.

Ωστόσο, αντί το παιδί που δεν έβρισκε καρέκλα να αποχωρεί από το παιχνίδι, όπως συνηθίζεται, τα παιδιά έπρεπε να αλληλοβοηθηθούν, να κάνει χώρο το ένα στο άλλο και να στριμωχτούν στις καρέκλες που υπήρχαν. Στο τέλος του παιχνιδιού, τα παιδιά έπρεπε να καταφέρουν να χωρέσουν στη μία καρέκλα που είχε απομείνει. Πέραν της διασκέδασης που προσέφερε το συγκεκριμένο παιχνίδι, η διαδικασία ώθησε τα παιδιά να λειτουργήσουν ομαδικά και να αναπτύξουν δεξιότητες συνεργασίας και επικοινωνίας. Έπειτα, από το παιχνίδι, ρωτήσαμε τα παιδιά πως τους φάνηκε η δραστηριότητα. Η Μ., η οποία συνεργάστηκε πολύ καλά με τους συμμαθητές της, φάνηκε να διασκεδάζει αρκετά και είπε πως η όλη διαδικασία της προκάλεσε γέλιο.

### **Δημιουργία του Παρθενώνα**

Στη συνέχεια, ακολούθησε μία δραστηριότητα, που προέκυψε από τις απορίες και τις σκέψεις των παιδιών και σχετιζόταν με το τί είναι ο Παρθενώνας, στον οποίο κατέληξε να μένει ο Πλούτος. Ειδικότερα, κατά την ανάλυση του εξωφύλλου, η Μ. βλέποντας τον Παρθενώνα θεώρησε πως πρόκειται για μία εκκλησία, ενώ κάποια άλλα παιδιά τον παρομοίασαν με σπίτι. Έτσι, προμηθευτήκαμε ένα βιβλίο που μιλούσε για τον Παρθενώνα (Παράρτημα 4), τα υλικά από τα οποία ήταν φτιαγμένος, τον τρόπο που μεταφέρθηκαν τα

μάρμαρα και τον λόγο, για τον οποίο κατασκευάστηκε. Έπειτα, αποφασίστηκε το κάθε παιδί να δημιουργήσει τον δικό του Παρθενώνα.

Δόθηκε σε κάθε παιδί ένα κομμάτι από εφημερίδα, ένα χαρτόνι A4, ένα ψαλίδι και κόλλα. Ύστερα, ζητήθηκε από το κάθε παιδί να κόψει την εφημερίδα σε μικρά τετράγωνα κομμάτια και να τα κολλήσει πάνω στο χαρτόνι με τρόπο που να δημιουργηθεί ένα κτίσμα που να μοιάζει στον Παρθενώνα. Η Μ. χειρίστηκε αρκετά καλά το ψαλίδι, κατάφερε να κόψει τα κομμάτια που χρειαζόταν και να φτιάξει έναν αξιόλογο Παρθενώνα. Το αποτέλεσμα την ικανοποίησε αρκετά. Όταν όλα τα παιδιά ολοκλήρωσαν τη δουλειά τους μαζεύτηκαν στην παρעούλα, όπου το κάθε ένα ξεχωριστά παρουσίασε τη δημιουργία του. Η Μ. παρουσίασε χωρίς ντροπή το έργο της και παρατηρούσε με προσοχή τα έργα των υπόλοιπων συμμαθητών της.

## **Η μεταφορά των μαρμάρων**

Αφού, λοιπόν, τα παιδιά είχαν κατανοήσει το τί είναι ο Παρθενώνας και είχαν φτιάξει τον δικό τους, ακολούθησε μία δραματοποίηση της διαδικασίας μεταφοράς των μαρμάρων και η κατασκευή του με τουβλάκια. Αναλυτικότερα, μεταφέραμε τα μεγάλα τουβλάκια της τάξης μας στο χώρο της αυλής, από όπου τα παιδιά θα έπρεπε να τα κουβαλάνε ώστε να φτάσουν στην τάξη και να κατασκευάσουν τον Παρθενώνα. Δεδομένου του βάρους που είχαν τα μάρμαρα, και προκειμένου η αναπαράσταση της μεταφοράς τους να γίνει όσο το δυνατόν πιο ρεαλιστική, τα παιδιά έπρεπε να δείχνουν δυσφορία κατά το κουβάλημα. Έτσι, τα παιδιά χωρίστηκαν σε ομάδες των δύο ατόμων και η κάθε ομάδα κουβαλούσε από ένα τουβλάκι σε κάθε διαδρομή, εκφράζοντας με το σώμα και το πρόσωπο τους το πόσο βαρύ ήταν αυτό που κρατούσαν.

Όταν όλα τα τουβλάκια είχαν φτάσει στην τάξη, τα παιδιά με την βοήθεια της εκπαιδευτικού κατασκεύασαν τον Παρθενώνα, όσο καλύτερα μπορούσαν. Κατά τη διάρκεια τόσο του κουβαλήματος, όσο και της κατασκευής, η Μ. συμμετείχε με απόλυτη προσοχή και κατά τη μεταφορά είχε έντονες εκφράσεις κόπωσης και εξάντλησης, όπως ακριβώς της ζητήθηκε. Στο τέλος της δραστηριότητας όλα τα παιδιά κλήθηκαν να μοιραστούν τις εντυπώσεις τους. Η Μ. είπε πως της άρεσε πάρα πολύ αυτό το παιχνίδι και θα ήθελε να το επαναλάβουμε.

## **Κατασκευή Κούκλας**

Σειρά στο πρόγραμμα διδασκαλίας είχε το να δημιουργήσουν τα παιδιά κούκλες με την μορφή των ηρώων του παραμυθιού. Πιο συγκεκριμένα, τα οκτώ παιδιά χωρίστηκαν σε

τέσσερις ομάδες των δύο ατόμων και η κάθε ομάδα ανέλαβε να δημιουργήσει τους πρωταγωνιστές του «Πλούτου» του Αριστοφάνη. Αυτοί ήταν ο Πλούτος, ο Χρεμύλος, ο Γιατρός και ο Καρίωνας. Ένας από τους κύριους λόγους που επιλέχθηκε αυτή η δραστηριότητα είναι πως η εικαστική τέχνη είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την παιδική ηλικία και έτσι είναι πολύ οικεία στους μαθητές που φοιτούν στο νηπιαγωγείο. Παράλληλα, σε αντίθεση με την προφορική επικοινωνία, μέσω των χειροτεχνιών και της ζωγραφικής, τα παιδιά μπορούν να αντιληφθούν τα συναισθήματα τους, και να αισθανθούν ασφαλή να εκφράσουν τις σκέψεις και τις ανησυχίες τους, χωρίς απαραίτητα να κάνουν χρήση λεκτικών μέσων<sup>89</sup>. Ακόμη, όταν τα παιδιά καλούνται να δημιουργήσουν, κατανοούν βαθύτερα τις ικανότητες τους, αλλά και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν και έτσι μπορούν να τις διαχειριστούν πιο αποτελεσματικά<sup>90</sup>.

Έχοντας χωριστεί σε ομάδες, λοιπόν, δόθηκε στα παιδιά από ένα ρολό από χαρτί υγείας, μπογιές σε όλα τα χρώματα, και πολλά ακόμη υλικά χειροτεχνίας, όπως ψεύτικα ματάκια, κουβάρι πλεξίματος, κόλλες, ψαλίδι, πινέλα, χαρτόνια. Έπειτα, ζητήθηκε από τα παιδιά να συνεργαστούν με τον διπλανό τους και να δημιουργήσουν όπως επιθυμούν τον ήρωα που τους είχε ανατεθεί. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί της τάξης είχαν δημιουργήσει μερικούς ήρωες που λειτουργούσαν ως πρότυπα εάν κάποιος ήθελε να σχηματίσει μία πρώτη ιδέα του πώς να δημιουργήσει την κούκλα του. Ωστόσο, δεν ήταν απαραίτητο να ακολουθηθεί το προαναφερθέν πρότυπο και κατέστη σαφές πως όποιο αποτέλεσμα και αν προέκυπτε, θα ήταν σίγουρα επιτυχές. Μετά το τέλος της δραστηριότητας, τα παιδιά ερωτήθηκαν και πάλι για τα συναισθήματα και τις σκέψεις που τους δημιουργήθηκαν.

Η Μ., η οποία συνεργάστηκε με την πιο στενή της φίλη μέσα στην τάξη, ήταν πολύ ικανοποιημένη τόσο από τη διαδικασία της κατασκευής της κούκλας, όσο και από το αποτέλεσμα που δημιούργησαν. Καθ'όλη τη διάρκεια της δραστηριότητας, τα δύο κορίτσια μιλούσαν, συνεννοούνταν για τα χρώματα που θα χρησιμοποιήσουν και η προσοχή τους δεν αποσπάστηκε ούτε στο ελάχιστο.

## Κουκλοθέατρο

Ως επόμενη δραστηριότητα, επιλέχθηκε η αφήγηση του παραμυθιού που μελετούσαμε με τη μορφή κουκλοθέατρου. Η επιλογή αυτή δεν ήταν τυχαία, αλλά είχε σκοπό να γίνει πιο ενδιαφέρον και ελκυστικό στο παιδί με ΔΕΠΥ, το υπό συζήτηση

<sup>89</sup> Bull, S., & O'Farrell, K. (Eds.). (2012). *Art Therapy and Learning Disabilities: "don't Guess My Happiness"*. Routledge.

<sup>90</sup> Safran, D. (2002). *Art therapy and AD/HD: Diagnostic and therapeutic approaches*. Jessica Kingsley Publishers.

αντικείμενο. Άλλωστε, είναι γνωστό πως το Κουκλοθέατρο αποτελεί μία εναλλακτική μέθοδο διδασκαλίας και ισχυρό θεραπευτικό μέσο, που προσφέρει πολλαπλά οφέλη στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ειδικότερα, η χρήση των τεχνικών του κουκλοθέατρου ενισχύει την νοητική και την γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού και φαίνεται πως επιδρά θετικά στον τρόπο επικοινωνίας του με τους γύρω του. Παράλληλα, τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, μέσω του κουκλοθέατρου καλλιεργούν την αυτοεκτίμηση και την αυτοπεποίθησή τους.

Ακόμη, τα παιδιά φαίνεται πως ενθαρρύνονται να εκφράσουν τα συναισθήματα και τις σκέψεις τους στις κούκλες, με μεγαλύτερη ευκολία από ότι θα έκαναν στους συμμαθητές ή στον εκπαιδευτικό της τάξης<sup>91</sup>. Με τον τρόπο αυτό, λοιπόν, ο εκπαιδευτικός είναι σε θέση να αντιληφθεί το τί αισθάνεται ή απασχολεί τους μαθητές του και να εκμαιεύσει πληροφορίες χρήσιμες για εκείνον, μέσα από τη δραστηριότητα αυτή<sup>92</sup>. Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, λοιπόν, ο «Πλούτος» του Αριστοφάνη παρουσιάστηκε με την χρήση του κουκλοθέατρου. Πιο συγκεκριμένα, αξιοποιήθηκε ένα ξύλινο κουκλοθέατρο που υπάρχει στην τάξη του νηπιαγωγείου και οι κούκλες που είχαν δημιουργήσει τα ίδια τα παιδιά την προηγούμενη ημέρα. Η αφήγηση έγινε από την εκπαιδευτικό της τάξης και την εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης, ενώ τα παιδιά βρίσκονταν καθιστά στα παγκάκια της «παρεούλας».

Το κουκλοθέατρο φάνηκε να κίνησε το ενδιαφέρον της Μ., η οποία παρακολουθούσε με αμείωτο ενδιαφέρον, σχολιάζοντας, γελώντας και συνομιλώντας με τις κούκλες. Στο τέλος της δραστηριότητας τέθηκαν ερωτήσεις στα παιδιά σχετικά με το πώς τους φάνηκε η αφήγηση. Η Μ. μας είπε ότι της άρεσε πολύ και το βρήκε αρκετά διασκεδαστικό.

### Δημιουργία της συνέχειας της ιστορίας

Σειρά στο σχέδιο διδασκαλίας μας είχε το να δημιουργήσουν τα ίδια τα παιδιά την συνέχεια του παραμυθιού που είχαμε μελετήσει. Για τον λόγο αυτό, και οι οκτώ μαθητές κάθισαν στην παρεούλα και ξεκίνησαν να λένε τις ιδέες τους για το τί ακολούθησε, συμπληρώνοντας το ένα το άλλο. Ένα-ένα τα παιδιά, και ακολουθώντας τη σειρά που κάθονταν, εξέφραζαν σκέψεις και πιθανά σενάρια για το μέλλον του Πλούτου. Οι ιδέες αυτές καταγράφονταν σε ένα χαρτί, έως ότου δημιουργήθηκε μία πολύ όμορφη συνέχεια της ιστορίας. Όταν ήταν η σειρά της Μ. να προτείνει την επόμενη σκηνή, ήταν λίγο διστακτική.

<sup>91</sup> Κουλουμπή-Πάλμου, Β. (2016). *Το κουκλοθέατρο ως μέσον αγωγής και θεραπείας* (Doctoral dissertation, Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, Τμήμα Ψυχολογίας)

<sup>92</sup> Πανκίδου, Ε. Γ. (2014). *Διαφορετικότητα-Σχολική τάξη-Φιλαναγνωσία* (No. GRI-2016-16869). Aristotle University of Thessaloniki.

Ωστόσο, με λίγη ώθηση από την εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης, εξέφρασε τις σκέψεις και τις ενδιαφέρουσες ιδέες της. Μάλιστα, έδειξε να χαροποιείται ιδιαίτερος όταν οι εκπαιδευτικοί και οι συμμαθητές εξέφρασαν θετικά σχόλια για τις προτάσεις της.

Έχοντας ολοκληρωθεί η συνέχεια του παραμυθιού, προέκυψε η ιδέα να πραγματοποιηθεί η εικονογράφηση της και να δημιουργηθεί ένα βιβλίο με αυτήν. Έτσι, το κάθε παιδί, με τη χρήση μαρκαδόρων κλήθηκε να αποδώσει σε ένα χαρτόνι Α4, τη σκηνή που εκείνο είχε προτείνει. Όταν όλες οι σκηνές ήταν έτοιμες, η εκπαιδευτικός πρόσθεσε το κείμενο και έδεσε τις σελίδες μεταξύ τους. Με τον τρόπο αυτό οι οκτώ που απαρτίζουν την ομάδα, έγιναν και συγγραφείς και εικονογράφοι. Όσον αφορά στην Μ., κατάφερε να αποδώσει τη σκηνή της με μεγάλη επιτυχία, χωρίς να ζητήσει βοήθεια από κάποιον για την υλοποίηση του έργου της. Έδειχνε πολύ χαρούμενη με το αποτέλεσμα της. Μάλιστα, δεν δίστασε να εκφράσει και τον ενθουσιασμό της όταν ρωτήθηκε πως της φάνηκε η διαδικασία στην οποία συμμετείχε.

### **Εκλογές του αγαπημένου μας ήρωα από το παραμύθι**

Μετά από τις ποικίλες δραστηριότητες στις οποίες συμμετείχαν τα παιδιά, και έχοντας πλέον εντρυφήσει στο παραμύθι, τους ζητήθηκε να επιλέξουν τον αγαπημένο τους ήρωα από αυτό. Ωστόσο, η επιλογή τους δεν θα έπρεπε να είναι φανερή στους συμμαθητές τους, αλλά να γίνει κρυφά με τη διαδικασία των εκλογών. Μέχρι πρότινος, τους είχε ζητηθεί αρκετές φορές να ψηφίσουν ποιά δραστηριότητα θα ήθελαν να ακολουθήσει στο πρόγραμμα, ποιο παραμύθι προτιμούσαν να διαβάσουμε κ.ο.κ.. Οι επιλογές τους, όμως, γίνονταν φανερά, ανακοινώνοντας τες στην παρεούλα και μετρώντας ποια επιλογή υπερίσχυε. Στην προκειμένη περίπτωση, όμως, η διαδικασία θα παρουσίαζε αρκετές διαφορές.

Διαμορφώσαμε τον χώρο της τάξης, έτσι ώστε να θυμίζει εκλογικό κέντρο, αξιοποιώντας ένα σπιτάκι που υπήρχε ως παραβάν, μέσα στο οποίο θα ψήφιζαν τα νήπια. Όταν ένα παιδί έμπαινε στην τάξη έλεγε το όνομα του και η εκπαιδευτικός που βρισκόταν στο ρόλο της εφορευτικής επιτροπής, το εντόπιζε στην καρτέλα της και το έσβηνε από τη λίστα. Αργότερα, ο εκάστοτε ψηφοφόρος, λάμβανε έναν λευκό φάκελο, και ένα χαρτί, πάνω στο οποίο ήταν τυπωμένα τα πρόσωπα όλων των υποψηφίων ηρώων. Μαζί με το ψηφοδέλτιο, έπαιρνε και έναν μαρκαδόρο ώστε να βάλει έναν σταυρό (+) δίπλα στον ήρωα που επιθυμούσε. Έχοντας ψηφίσει δίπλωνε, όπως μπορούσε, το χαρτί του και το τοποθετούσε στον φάκελο που του είχε δοθεί. Έπειτα, έβγαινε από το παραβάν και έριχνε τον φάκελο σε ένα κουτί από παπούτσια, που είχε διαμορφωθεί σε κάλπη. Αφού ολοκλήρωνε τη διαδικασία,

το νήπιο έπρεπε να αποκρύψει τη ψήφο του και να καθίσει στο παγκάκι της παρεούλας, περιμένοντας τους υπόλοιπους να ψηφίσουν και εκείνοι.

Όταν όλοι οι μαθητές άσκησαν το εκλογικό τους δικαίωμα και βρίσκονταν καθιστοί στην παρεούλα, η εκπαιδευτικός έφερε την κάλπη στο κέντρο της τάξης και ξεκίνησε η καταμέτρηση των ψήφων. Νικητής από την όλη διαδικασία αναδείχθηκε ο Πλούτος, ο οποίος συγκέντρωσε έξι ψήφους, έναντι των δύο ψήφων που πήρε ο Χρεμύλος. Ακολούθησε μία συζήτηση γύρω από το αποτέλεσμα και τα παιδιά ερωτήθηκαν πώς τους φάνηκε η διαδικασία των εκλογών. Η Μ. ακολούθησε με επιτυχία τις οδηγίες που της είχαν δοθεί, αν και δυσκολεύτηκε αρκετά στο να διπλώσει το χαρτί και να το τοποθετήσει στο φάκελο. Τέλος, έδειχνε αρκετά ανήσυχη όσο βρισκόταν στην παρεούλα και περίμενε τους φίλους της να ψηφίσουν και εκείνοι. Ειδικότερα, κουνιόταν αρκετά από τη θέση της, ενώ μάλιστα σηκώθηκε και μία φορά για να πάρει ένα παραμύθι που ήθελε να ξεφυλλίσει. Ύστερα από την προτροπή της εκπαιδευτικού της παράλληλης στήριξης, η Μ. επανήλθε στη θέση της και προσπάθησε να διατηρήσει τη θέση της.

### **Δραματοποίηση του Έργου**

Ένα από τα πιο ενδιαφέροντα μέρη της παρέμβασης ήταν η δραματοποίηση του παραμυθιού «Ο Πλούτος». Πιο συγκεκριμένα, το εκάστοτε παιδί ανέλαβε και από έναν ρόλο, τον οποίο επέλεξε το ίδιο και έμαθε τους διαλόγους που του αντιστοιχούσαν. Εάν κάποιος μαθητής αντιμετώπιζε δυσκολία με την αποστήθιση, η εκπαιδευτικός της τάξης τον ενίσχυε υπενθυμίζοντας του την συνέχεια. Επίσης, αξίζει να σημειωθεί πως η δραματοποίηση επαναλήφθηκε όσες φορές κρίθηκε απαραίτητο, έως ότου όλα τα παιδιά να υποδυθούν τον ήρωα που επιθυμούσαν. Ύστερα από το τέλος της δραματοποίησης, ζητήθηκε από τα παιδιά να μοιραστούν μαζί μας τις σκέψεις και τα συναισθήματα που τους δημιουργήθηκαν κατά την διαδικασία αυτή.

Η Μ., από όλους τους ήρωες του παραμυθιού, έδειξε ιδιαίτερο ενδιαφέρον να υποδυθεί τον Πλούτο, όπως και έκανε. Ωστόσο, όπως έχει ήδη αναφερθεί, είναι ένα παιδί ντροπαλό, που δεν της αρέσει να εκτίθεται σε κόσμο. Έτσι, συμμετείχε στη δραματοποίηση με περίσσιο ενδιαφέρον και χαρά, αλλά ήταν αρκετά διστακτική την στιγμή που έπρεπε να πει τα λόγια της. Αν και γνώριζε τους διαλόγους του Πλούτου, ήταν απαραίτητη η καθοδήγηση και μία επιπλέον ώθηση ώστε να μιλήσει. Ωστόσο, τα συναισθήματα που της άφησε η παρούσα δραστηριότητα, ήταν θετικά και όπως είπε θα ήθελε να επαναλάβουμε τη διαδικασία αυτή και άλλη μέρα.

### **Παντομίμα με τα συναισθήματα που νιώσαμε**

Αφού ολοκληρώθηκε η δραματοποίηση και η μελέτη του παραμυθιού έφτασε στο τέλος της, το κάθε παιδί σηκωνόταν όρθιο στην παρεούλα και έπρεπε με εκφράσεις και παντομίμα να μας δείξει τι συναίσθημα αποκόμισε από την όλη επεξεργασία του «Πλούτου» του Αριστοφάνη. Όλα τα παιδιά, συμπεριλαμβανομένης και της Μ., παρουσίασαν τον εαυτό τους πολύ χαρούμενο και ενθουσιασμένο και φάνηκε πως και εμπλούτισαν τις γνώσεις τους, αλλά και διασκέδασαν. Η Μ., σηκώθηκε χωρίς να δείξει κάποιο αίσθημα ντροπής, χαμογέλασε έντονα και κουνιόταν δεξιά και αριστερά, μέχρι οι φίλοι της να μαντέψουν το συναίσθημα που ήθελε να τους μεταδώσει. Φυσικά οι φίλοι της το βρήκαν αρκετά εύκολα και επέστρεψε στη θέση της, όπου μάντευε τα συναισθήματα των φίλων της πολύ συγκεντρωμένα.

## Συμπεράσματα

Από την παραπάνω μέθοδο διδασκαλίας επιβεβαιώνεται το γεγονός ότι η θεατρική αγωγή μπορεί να έχει θετική επίδραση σε κάθε πτυχή της προσωπικότητας και της ανάπτυξης ενός νηπίου που έχει διαγνωστεί με ΔΕΠΥ.

Αρχικά, οι δραστηριότητες της θεατρικής αγωγής, ενισχύουν τις κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες του παιδιού και το βοηθούν να αναπτυχθεί συναισθηματικά.<sup>93</sup> Μέσα από τις δραστηριότητες θεατρικής αγωγής που εφαρμόστηκαν στην παρούσα εργασία, παρατηρήθηκε πως η Μ. ανακάλυψε μόνη της τον τρόπο να ακούει τους συμμαθητές της, να συνεργάζεται με αυτούς και να τους κατανοεί. Όταν στη δραστηριότητα με την τύφλωση, της ζητήθηκε να δέσει τα μάτια της και με τις οδηγίες μίας φίλης της να καταφέρει να διανύσει μία συγκεκριμένη διαδρομή χωρίς να βλέπει, έπρεπε να βρει τον τρόπο να το πετύχει. Στην αρχή δυσκολεύτηκε, αλλά έπειτα ξεκίνησε να ακούει πιο προσεκτικά τις κατευθύνσεις που της δίνονταν, ζητούσε επεξηγήσεις εάν κάτι δεν κατανοούσε και ύστερα προχωρούσε.

Το ίδιο συνέβη και κατά τη δραστηριότητα της μεταφοράς των μαρμάρων, που ακολούθησε. Όπως και στην πρώτη περίπτωση, η Μ. έπρεπε να συνεργαστεί με έναν συμμαθητή της, προκειμένου να κουβαλήσουν μαζί τα μάρμαρα. Τα δύο παιδιά, λοιπόν, έπρεπε να ρυθμίσουν τις ταχύτητες τους προκειμένου να βρίσκονται στην ίδια ευθεία και να μην τους πέφτει το μάρμαρο. Από πολύ νωρίς η Μ. κατάφερε να βρει τον σωστό ρυθμό και σε κάθε διαδρομή η μεταφορά γινόταν ακόμα πιο συγχρονισμένη. Έτσι, μέσω των δραστηριοτήτων αυτών, εξάσκησε τις επικοινωνιακές της ικανότητες, έμαθε να συνεργάζεται και να ανταλλάσει τις σκέψεις και τα συναισθήματα της με τους γύρω της.

Μάλιστα, όχι μόνο έμαθε να μοιράζεται τα όσα νιώθει, αλλά κατανόησε καλύτερα τις ίδιες της τις ανησυχίες, τις φοβίες και τις επιθυμίες. Άλλωστε, το θέατρο συμβάλλει θετικά στο να αναγνωρίσει και να αντιληφθεί το εκάστοτε άτομο τον ίδιο του τον εαυτό<sup>94</sup>. Παράλληλα, η δραματοποίηση, που πραγματοποιήθηκε, αποτελεί μία διαδικασία μάθησης, που απαιτεί την ενεργό συμμετοχή των μαθητών, οι οποίοι αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και ανταλλάσσουν σκέψεις και συναισθήματα. Ακόμη, οι μαθητές έρχονται σε επαφή με τον ρόλο που τους ανατίθεται να παίξουν, τις τεχνικές του θεάτρου που καλούνται να

<sup>93</sup> McCarthy, J., & Light, J. (2001). Instructional effectiveness of an integrated theater arts program for children using augmentative and alternative communication and their nondisabled peers: Preliminary study. *Augmentative and Alternative Communication*, 17(2), 88-98., Wright, W., John, L., Ellenbogen, S., Offord, D. R., Duku, E. K., & Rowe, W. (2006). Effect of a structured arts program on the psychosocial functioning of outh from low-income communities: Findings from a Canadian longitudinal study. *The Journal of Early Adolescence*, 26, 186-205.

<sup>94</sup> Κουράτορα, Α. (2021). Τέχνες, ΤΠΕ και ειδική αγωγή.



ακολουθήσουν και εν τέλει να παρουσιάσουν το έργο τους μπροστά σε κάποιο κοινό<sup>95</sup>. Στην παρούσα περίπτωση, λοιπόν, η Μ. έδειξε ιδιαίτερο ενδιαφέρον να συνεργαστεί με τους συμμαθητές της και να συμμετάσχει στη δραματοποίηση του «Πλούτου» του Αριστοφάνη. Έμαθε τα λόγια της με αρκετή ευκολία, καθώς επίσης και τις κινήσεις ή τη θέση της στην εκάστοτε σκηνή. Μάλιστα, παρότι πρόκειται για ένα παιδί που διστάζει να εκτεθεί μπροστά σε κόσμο, έδειξε περίσσεια αυτοπεποίθηση και ενθουσιασμό κατά τη διάρκεια της παράστασης και υποδύθηκε το ρόλο της με μεγάλη επιτυχία.

Όπως προκύπτει και από τα παραπάνω, λοιπόν, εάν το θέατρο αξιοποιηθεί από τον/την εκπαιδευτικό του νηπιαγωγείου μπορεί να λειτουργήσει ως ένα πολύ θετικό μέσο για την ενίσχυση κάθε πτυχής της ανάπτυξης ενός παιδιού με ΔΕΠΥ. Ωστόσο, η παρούσα έρευνα είναι περιορισμένης εφαρμογής και απαιτείται εκτενέστερη έρευνα ώστε να είναι πιο αξιόπιστα τα συμπεράσματα που προέκυψαν.

---

<sup>95</sup> Μιχαηλίδου, Μ. & Πετρά, Ζ. (2015). Η Τέχνη διδάσκει και διδάσκεται. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 1-6.

## Περιορισμοί Έρευνας

Η παρούσα εργασία έλαβε χώρα σε μία αρκετά δύσκολη περίοδο, καθώς η ασθένεια του κορονοϊού (Covid-19) έχει διασπαρεί σε όλο τον πλανήτη και έχει εξελιχθεί σε πανδημία. Το γεγονός αυτό, επηρέασε την παρέμβαση που είχε προετοιμαστεί, καθώς είχε υπολογιστεί να έχει μεγαλύτερη διάρκεια από ότι εν τέλει κατορθώθηκε, καθώς νόσησε η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης και από φόβο μην μεταδοθεί η ασθένεια, η Μ. απουσίαζε για τις επόμενες 7 ημέρες. Όταν επέστρεψε, δυστυχώς δύο ακόμη κρούσματα εμφανίστηκαν στην τάξη και το παιδί απουσίαζε εκ νέου. Έτσι, ήταν αδύνατο να εφαρμοστούν όλες οι δραστηριότητες που είχαν προγραμματιστεί σε τόσο μικρό χρονικό διάστημα και αναγκαστικά περιορίστηκαν.

Εάν, λοιπόν, οι συνθήκες ήταν ευνοϊκότερες, θα είχαν εφαρμοστεί περισσότερες δραστηριότητες και ίσως να υπήρχε ακόμη πιο ολοκληρωμένη άποψη σχετικά με την επίδραση της θεατρικής αγωγής στο νήπιο με ΔΕΠΥ.

## ΠΗΓΕΣ - ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### Ξένη Βιβλιογραφία

Barkley, R. A. (1990). A critique of current diagnostic criteria for attention deficit hyperactivity disorder: clinical and research implications. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*.

Barkley, R. (1996). Attention Deficit Hyperactivity Disorder. In Marsh E.J. and Barkley R. (eds). *Child Psychology*. New York: Guilford Press.

Barkley, R. A. (2002). ADHD and Accident Proneness. *The ADHD Report*, 10(2), 2–6.

Barkley, R. A., Fischer, M., Smallish, L., & Fletcher, K. (2006). Young adult outcome of hyperactive children: adaptive functioning in major life activities. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 45(2), 192–202.

Bekker, E. M., Overtom, C. C., Kenemans, J. L., Kooij, J. J., De Noord, I., Buitelaar, J. K., & Verbaten, M. N. (2005). Stopping and changing in adults with ADHD. *Psychological medicine*, 35(6), 807–816.

Berger I. Diagnosis of attention deficit hyperactivity disorder: much ado about something. *Isr Med Assoc J*. 2011;13(9):571-574.

Biederman J, Mick E, Faraone SV. Depression in attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) in children: 'true' depression or demoralization? *Journal of Affective Disorders* 1998; 47: 113-122.

BlackDW, Andreasen NC. Εισαγωγή στην Ψυχιατρική. 5th ed. Παρισιάνου Α.Ε.; 2015.

Bradley, C. (1937). The behavior of children receiving benzedrine. *American journal of Psychiatry*, 94(3), 577-585.

Bull, S., & O'Farrell, K. (Eds.). (2012). *Art Therapy and Learning Disabilities: " don't Guess My Happiness"*. Routledge.

Dix, A. (2012). *Whizzing and whirring: dramatherapy and ADHD* (pp. 51-58). London: Routledge.

Douglas VI (1972) Stop, look and listen: the problem of sustained attention and impulse control in hyperactive and normal children. *Canadian Journal of Behavioural Science* 4: 259–82

DuPaul, G. J., McGoey, K. E., Eckert, T. L., & VanBrakle, J. (2001). Preschool children with attention-deficit/hyperactivity disorder: impairments in behavioral, social, and school functioning. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 40(5), 508–515.

Faraone, S. V., Perlis, R. H., Doyle, A. E., Smoller, J. W., Goralnick, J. J., Holmgren, M. A., & Sklar, P. (2005). Molecular genetics of attention-deficit/hyperactivity disorder. *Biological psychiatry*, 57(11), 1313-1323.

Gathercole, S. E., Alloway, T. P., Willis, C., & Adams, A. M. (2006). Working memory in children with reading disabilities. *Journal of experimental child psychology*, 93(3), 265-281.

Golmirzaei, J., Namazi, S., Amiri, S., Zare, S., Rastikerdar, N., Hesam, A. A., ... & Asadi, S. (2013). Evaluation of attention-deficit hyperactivity disorder risk factors. *International journal of pediatrics*, 2013.

Horwitz, A. V. (2014). DSM-I and DSM-II. *The encyclopedia of clinical psychology*, 1-6.

Kakouros, E., Maniadaki, K., & Karaba, R. (2005). The relationship between attention deficit/hyperactivity disorder and aggressive behaviour in preschool boys and girls. *Early Child Development and Care*, 175(3), 203–214.

Kebir O, Tabbane K, Sengupta S, Joobor R. Candidate genes and neuropsychological phenotypes in children with ADHD: Review of association studies. *J Psychiatry Neurosci*. 2009;34(2):88-101.

Larsson H, Dilshad R, Lichtenstein P, Barker E. Developmental trajectories of DSM-IV symptoms of attention-deficit/hyperactivity disorder: genetic effects, family risk and associated psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 2011;52(9):954-963.

McConaughy, S. H., Volpe, R. J., Antshel, K. M., Gordon, M., & Eiraldi, R. B. (2011). Academic and social impairments of elementary school children with attention deficit hyperactivity disorder. *School Psychology Review*, 40(2), 200-225.

McCarthy, J., & Light, J. (2001). Instructional effectiveness of an integrated theater arts program for children using augmentative and alternative communication and their nondisabled peers: Preliminary study. *Augmentative and Alternative Communication*, 17(2), 88-98.

Millichap, J. G. (2008). Etiologic classification of attention-deficit/hyperactivity disorder. *Pediatrics*, 121(2), e358-e365.

Mosby. (2009). *Mosby's Medical Dictionary* (8th ed.). Philadelphia, PA: Mosby.

O'Brien, D. R. (2016). The Association of Cognitive Distortions, Problems with Self-Concept, Gender, and Age in Adults Diagnosed with Attention/Hyperactivity Disorder (ADHD).

Palmer ED, Finger S (2001) An early description of Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *Child Psychology and Psychiatry Review* 6(2): 66–73

Pheula, G.F., Rohde, L.A., & Schmitz, M. (2011). Are family variables associated with ADHD, inattentive type? A case-control study in schools. *European Child and Adolescent psychiatry*, 20, 137–145.

Sadiq, A. J. (2007). Attention-deficit/hyperactivity disorder and integrative approaches. *Pediatric annals*, 36(8), 508–515.

Sadock BJ. Επίτομη ψυχιατρική παιδιών και εφήβων, Kaplan/Sadock's. Λίτσας; 2013.

Safran, D. (2002). *Art therapy and AD/HD: Diagnostic and therapeutic approaches*. Jessica Kingsley Publishers.

Sagvolden T., Johansen B.E., Aase H. & Russell A.V. (2005) A dynamic developmental theory of attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD) predominantly hyperactive/impulsive and combined subtypes. *Behavioral and Brain Sciences* 28(3):397-419

Seidman, L. J., Valera, E. M., & Makris, N. (2005). Structural brain imaging of attention-deficit/hyperactivity disorder. *Biological psychiatry*, 57(11), 1263–1272

Shaw, P., Stringaris, A., Nigg, J., & Leibenluft, E. (2014). Emotion dysregulation in attention deficit hyperactivity disorder. *American Journal of Psychiatry*, 171(3), 276-293.

Skounti, M., Philalithis, A., & Galanakis, E. (2007). Variations in prevalence of attention deficit hyperactivity disorder worldwide. *European journal of pediatrics*, 166(2), 117-123.

Still, G. F. (1902). Some abnormal physical conditions in children. *Lancet*.

Rowland, A.S., Lesesne, C.A. & Abramowitz, A.J.(2002), The epidemiology of attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD): A public health view, *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 8, 162- 170

Tarver J, Daley D, Sayal K. Attention-deficit hyperactivity disorder (ADHD): an updated review of the essential facts. *Child: Care, Health and Development*. 2014;40(6):762-774.

Young, S., & Bramham, J. (2012). *Cognitive-Behavioural Therapy for ADHD in Adolescents and Adults: A Psychological Guide to Practice*. Second Edition. John Wiley & Sons.

Wright, W., John, L., Ellenbogen, S., Offord, D. R., Duku, E. K., & Rowe, W. (2006). Effect of a structured arts program on the psychosocial functioning of youth from low-income communities: Findings from a Canadian longitudinal study. *The Journal of Early Adolescence*, 26, 186–205.

Zimmer, R. (2007). *Εγχειρίδιο Ψυχοκινητικής. Θεωρία και Πράξη της Ψυχοκινητικής Παρέμβασης*. (Επιστημονική επιμέλεια: Καμπάς Α.). Αθήνα: Εκδόσεις Αθλότυπο.

## Ελληνική Βιβλιογραφία

Αντωνίου Α. (2014) Η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα στους μαθητές, Αιτιολογικοί Παράγοντες και Θεραπευτικές Παρεμβάσεις. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης: 623-630

Βάρβογλη Λ. (2005). Τί συμβαίνει στο παιδί; Νευροεξελικτικές διαταραχές της παιδικής και εφηβικής ηλικίας. Εκδόσεις Καστανιώτη.

Γκόγκου, Ε., Γκουτζιομήτρου, Α., Θεοχάρη, Γ., & Χαραλαμπίδου, Ρ. (2018). Το θεατρικό παιχνίδι στην προσχολική ηλικία.

Γραμματάς, Θ. (2009). Θέατρο και Παιδεία. 6 η έκδοση, Αθήνα: Εκδόσεις Θ. Γραμματάς.

Γραμματάς, Θ. (2014). Το Θέατρο στην Εκπαίδευση. Καλλιτεχνική έκφραση και παιδαγωγία. *Καλλιτεχνική έκφραση και.*

Ζαραμπούκα Σ. (2015) *Αριστοφάνη Πλούτος, Διασκευή για παιδιά*. Αθήνα. Εκδόσεις: Πατάκη

Ζαχοπούλου, Μ. & Ιωαννίδη, Β. (2007). «Μαθησιακές και διδακτικές δραστηριότητες για παιδιά με δυσχέρειες κοινωνικής προσαρμογής. Η περίπτωση του θεατρικού παιχνιδιού ως ενταξιακής πρακτικής», στο Εταιρεία Ειδικής Παιδαγωγικής Ελλάδος, Η Ειδική Αγωγή στην Κοινωνία της Γνώσης, τόμος Β΄. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη

Κάκουρος, Ε. (2001). Η έκβαση της ΔΕΠ-Υ. Στο Ε. Κάκουρος (επιμ.), Το Υπερκινητικό παιδί. Οι δυσκολίες του στη μάθηση και στη συμπεριφορά (σελ. 123-142). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κάκουρος Ε. και Μανιαδάκη Κ.: Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητα. GUTENBERG , Αθήνα, 2014

Κοντογιάννη, Α. (2012). Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση. [Kontogianni, A., Drama In Education] Αθήνα: Πεδίο.

Κουλουμπή-Πάλμου, Β. (2016). *Το κουκλοθέατρο ως μέσον αγωγής και θεραπείας* (Doctoral dissertation, Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών. Τμήμα Ψυχολογίας).

- Κουγιουμτζή, Ε. Β. (2013). *Αρχές της Νέας Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Δημοτικισμού στα Αναγνωστικά βιβλία της περιόδου 1917-1920* (No. GRI-2013-10419). Aristotle University of Thessaloniki.
- Κουντουράς, Μ. (1985). Κλείστε τα σχολεία.
- Κουράτορα, Α. (2021). Τέχνες, ΤΠΕ και ειδική αγωγή.
- Κουρετζής, Λ. (1991). Το θεατρικό παιχνίδι (παιδαγωγική θεωρία, πρακτική και θεατρολογική προσέγγιση) Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Κουρετζής, Λ. Άλκησις (1993). *Θεατρική Αγωγή 1: Βιβλίο για το δάσκαλο*.
- Κουρετζής, Λ. (2008). Το θεατρικό παιχνίδι και οι διαστάσεις του. Αθήνα: Εκδόσεις Ταξιδευτής.
- Κούρου, Δ. (2021). Η συμβολή της Φυσικοθεραπείας στη ΔΕΠΥ (Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας).
- Κουτσουβάνου, Ε. (2007). Μερικές απόψεις για το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) για το Νηπιαγωγείο και Προγράμματα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Δραστηριοτήτων. *Επιστημονικό Βήμα*, 7, 76-89.
- Μιχαηλίδου, Μ. & Πετρά, Ζ. (2015). Η Τέχνη διδάσκει και διδάσκεται. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 1-6.
- Μπακιρτζής, Κ. (2015). Βιωματική εμπειρία και κίνητρα μάθησης. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 30.
- Μπαλατσού, Μ. Ε. (2017). Βασικές παρεμβάσεις διαχείρισης των συμπτωμάτων της ΔΕΠΥ στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2016(1), 716-724.
- Μπόντη ΕΙ. Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Μια εναλλακτική προσέγγιση για όλους. ΜΕΘΕΞΙΣ; 2002.
- Πανταζή, Β., & Πανταζή-Φρισύρα, Σ. (2016). Η συμμετοχική παρατήρηση, εργαλείο διαπολιτισμικής έρευνας στη σχολική και πανεπιστημιακή εκπαίδευση. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 6(1Α).
- Πανκίδου, Ε. Γ. (2014). *Διαφορετικότητα-Σχολική τάξη-Φιλαναγνωσία* (No. GRI-2016-16869). Aristotle University of Thessaloniki.
- Παπαγεωργίου, Ε. (2018). Το θέατρο στην εκπαίδευση ως διάυλος διδασκαλίας αξιών
- Παπαδόπουλος Σ. (2010). *Παιδαγωγική του Θεάτρου*. Αθήνα: Αυτοέκδοση



Παπαηλιού, Χ. (2012). Η γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών με ΔΕΠ-Υ. Στο: Ε. Κάκουρος και Κ. Μανιαδάκη (Επιμ.) Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα. Θεωρητικές προσεγγίσεις και θεραπευτική αντιμετώπιση (σελ. 101-134). Αθήνα: Gutenberg

Πεχλιβανίδης, Α., Σπυροπούλου, Α., Γαλανόπουλος, Α., Παπαχρήστου, Χ. Α., & Παπαδημητρίου, Γ. Ν. (2012). Διαταραχή ελλειμματικής προσοχής υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ) στους ενήλικες. Κλινική αναγνώριση, διάγνωση και θεραπευτικές παρεμβάσεις. *Αρχαία Ελληνικής Ιατρικής*, 29(5), 562-576.

Πολυκάρπου, Χ., Καρίττεβλη, Θ., Νικολαΐδου, Δ., Παλαίχωρου, Ε. και Χατζηγιάννου, Γ. (2011). Πρόγραμμα σπουδών για τη θεατρική αγωγή. Διαθέσιμο 10- 1-2017 <http://docplayer.gr/1848415>.

Σαρρής, Δ. Κ. (2009). Εισαγωγή στη γνωστική ανάπτυξη και ψυχαναλυτική θεωρία της ανάπτυξης τους παιδιού: Αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών μέσα από το παραμύθι και τη μαριονέτα.

Τρίγκα-Μερτίκα Ε. (2010). Μαθησιακές Δυσκολίες: Γενικές & Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες - Δυσλεξία. Αθήνα: Γρηγόρης

Χαΐδου, Ε. (2020). Δύο Μελέτες περίπτωσης παιδιών με ΔΕΠΥ: Αντιλήψεις οικογένειας και εκπαιδευτικών για τη συναισθηματική και ηθική ανάπτυξη των παιδιών.

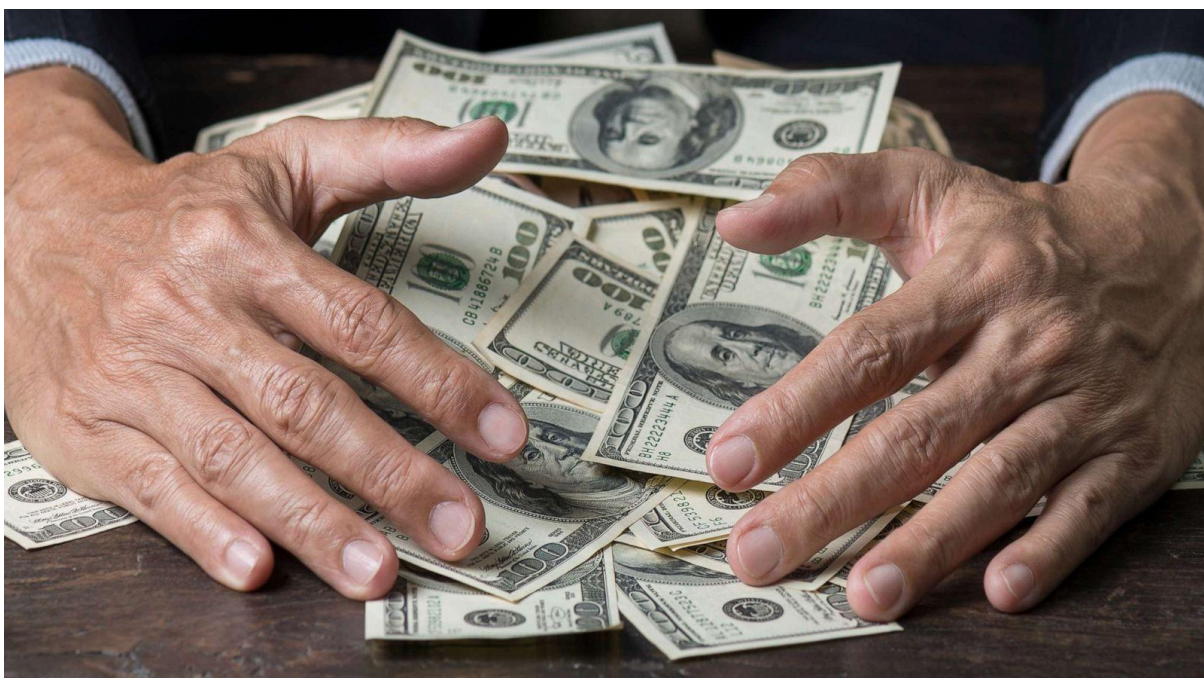
## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

### ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1



Εικόνα 1. «Ο πλούτος του Αριστοφάνη. Διασκευή για παιδιά.»

### ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

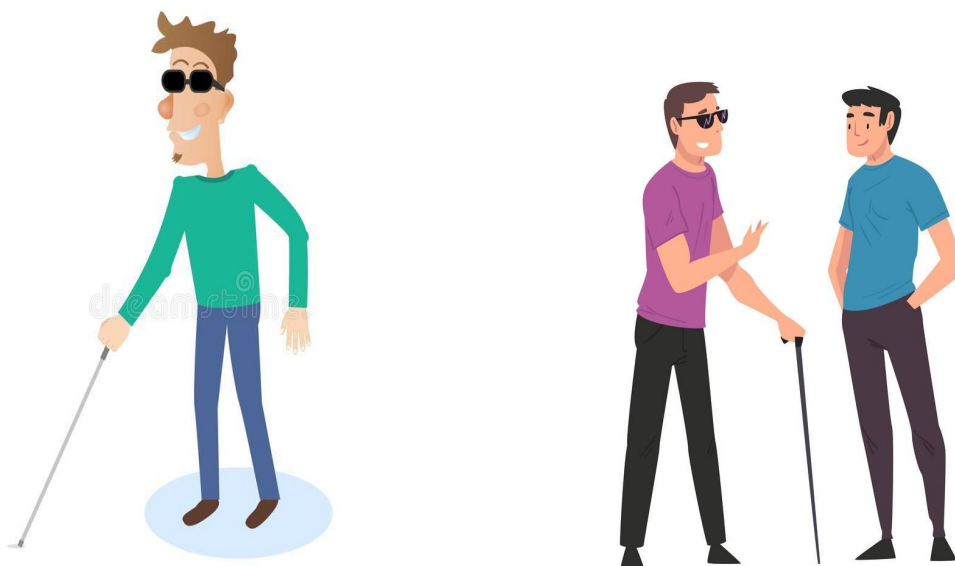








### ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3





## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4

