

Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας

**«Προτάσεις Τέχνης και Πολιτισμού
στην Εκπαίδευση»**

Πρακτικά
Συνεδρίου

**ΤΕΧ
ΝΗ** προτάσεις

ΠΟΛΙ
ΤΙΣΜΟΣ
Εκπαίδευση

Θεσσαλονίκη
2021

επιμέλεια:
Σταύρος Γρόσδος
Χρυσή Πρασά

<https://synart.sites.sch.gr>

ISBN 978-960-89999-9-2

Σταύρος Γρόσδος - Χρυσή Πρασά (επιμ.)

Προτάσεις Τέχνης και Πολιτισμού στην Εκπαίδευση

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

ISBN 978-960-89999-9-2

Περιφερειακή Διεύθυνση Π.Ε. και Δ.Ε. Κεντρικής Μακεδονίας
Θεσσαλονίκη 2021

© Περιφερειακή Διεύθυνση Π.Ε. και Δ.Ε. Κεντρικής Μακεδονίας

Ανάρτηση του τόμου:

<http://www.kmaked.eu/praktika-protaseis-texnis-2019.pdf>

Επιμέλεια κειμένων & έκδοσης: Σταύρος Γρόσδος – Χρυσή Πρασά

Έτος έκδοσης: 2021

ISBN: 978-960-89999-9-2

Την ευθύνη των κειμένων και των πνευματικών δικαιωμάτων των εικόνων και των κειμένων τα οποία χρησιμοποιήθηκαν φέρουν οι συγγραφείς. Οι συγγραφείς διατηρούν το δικαίωμα χρήσης των κειμένων τους. Απαγορεύεται η με οποιοδήποτε τρόπο αναπαραγωγή των κειμένων. Επιτρέπεται η χρήση των κειμένων για επιστημονικούς και διδακτικούς λόγους με αναφορά/παραπομπή στην πηγή: Επώνυμο, όνομα συγγραφέα (2021). Τίτλος άρθρου. Στο Γρόσδος, Σταύρος & Χρυσή Πρασά. (επιμ.). *Προτάσεις Τέχνης και Πολιτισμού στην Εκπαίδευση*, Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου, 22, 23 και 24 Νοεμβρίου 2019. Θεσσαλονίκη: Περιφερειακή Διεύθυνση Π.Ε. και Δ.Ε. Κεντρικής Μακεδονίας



αντί προλόγου....

Η Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας διοργάνωσε Πανελλήνιο Επιστημονικό Συνέδριο με θέμα: **«Προτάσεις Τέχνης και Πολιτισμού στην Εκπαίδευση»**, στη Θεσσαλονίκη, στις 22, 23 και 24 Νοεμβρίου 2019.

Σκοπός του Συνεδρίου ήταν η αποτύπωση της δυναμικής σχέσης Τέχνης και Εκπαίδευσης μέσω της ανάδειξης της λειτουργίας των τεχνών στο σύγχρονο σχολείο και της ανάδειξης των πρακτικών συνεργασίας τυπικής και της άτυπης-μη σχολικής εκπαίδευσης (με έμφαση στο έργο χώρων πολιτισμού). Βασικός στόχος του ήταν να συνεισφέρει στην ανάπτυξη γόνιμου και δημιουργικού διαλόγου ανάμεσα στην εκπαιδευτική κοινότητα και τους φορείς της άτυπης εκπαίδευσης, ώστε να συζητηθούν και να αναδειχθούν οι προοπτικές διαμόρφωσης ενός πεδίου συνεργασίας και συν-δημιουργίας.

Ειδικότερα επιδιώχθηκε:

(α) Η ανάδειξη δημιουργικών πρακτικών συνάντησης πολύτεχνης έκφρασης και συνέργειας των τεχνών (Εικαστικές Τέχνες, Μουσική, Χορός - Κίνηση, Θέατρο, Κινηματογράφος, Οπτικοακουστική Έκφραση, Λογοτεχνία, Ποίηση, Δημιουργική Γραφή κ.λπ.) στην εκπαιδευτική διαδικασία.

(β) Η ανάδειξη προτάσεων που ενθαρρύνουν τη δημιουργική αξιοποίηση μορφών καλλιτεχνικής έκφρασης, στο σύνολο των γνωστικών αντικειμένων και των δραστηριοτήτων του σχολείου.

(γ) Η ανάδειξη διαθεματικών προσεγγίσεων και καινοτόμων πρακτικών που επεκτείνουν το πρόγραμμα σπουδών (πολύτεχνες δραστηριότητες, μουσειακή αγωγή, πολιτιστικές διαδρομές, πολυπολιτισμικές συναντήσεις, συλλογικές, συνθετικές δραστηριότητες -projects κ.ά.).

(δ) Η ανάδειξη πρακτικών διαμεσολάβησης της τέχνης στη διδασκαλία (εκπαίδευση μέσω της τέχνης και της αισθητικής εμπειρίας, ανάδειξη σύγχρονων πρακτικών στη διδακτική των τεχνών, συνεργασία εκπαιδευτικών καλλιτεχνικών ειδικοτήτων με άλλους εκπαιδευτικούς κ.λπ.)

(ε) Η αποτύπωση θεωρητικών προσεγγίσεων, ερευνητικών μελετών και εφαρμογών, που αναδεικνύουν πρακτικές συνεργασίας Σχολείου και χώρων πολιτισμού και συνδέουν την σχολική κοινότητα με την ευρύτερη κοινωνική πραγματικότητα.

Στο πλαίσιο του Συνεδρίου πραγματοποιήθηκαν κεντρικές ομιλίες, προφορικές εισηγήσεις (ερευνητικές μελέτες και διδακτικές εφαρμογές), στρογγυλές Τράπεζες και βιωματικά εργαστήρια.



Συντονιστική Επιτροπή

Κόπτης Αλέξανδρος, Περιφερειακός Διευθυντής Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας

Κυρίζογλου Λάζαρος, Δήμαρχος Αμπελοκήπων-Μενεμένης

Προεδρείο Οργανωτικής Επιτροπής

Ακριτίδης Νικόλαος, Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου, κλάδου Δασκάλων

Γρόσδος Σταύρος, Δρ. Παιδαγωγικής Σχολής Α.Π.Θ.

Κάρτσακα Ελένη, Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου, κλάδου Καλλιτεχνικών

Κουμανάκου Μαρία Αλεξάνδρα, Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου, Θεατρικής Αγωγής

Τσερπέ Γεωργία, Δρ. Μουσικόλογος, Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου κλάδου μουσικών

Τσιβάς Αρμόδιος, Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου, κλάδου Δασκάλων

Οργανωτική Επιτροπή

Βέτσιος Ελευθέριος, Οργανωτικός Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου 1ου ΠΕΚΕΣ

Ζάγκα Ελευθερία, Οργανωτική Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου 2ου ΠΕΚΕΣ

Γραϊκός Νικόλαος, Οργανωτικός Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου 3ου ΠΕΚΕΣ

Πράμας Χρήστος, Οργανωτικός Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου 4ου ΠΕΚΕΣ

Βορβή Ιωάννα, Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου Δρ. φιλόλογος

Καλπίδης Ιωάννης Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου

Τζελέπη Σοφία, Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου, κλάδου Πληροφορικής

Τρικκαλιώτης Ιωάννης, Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου, κλάδου Δασκάλων

Τσερπάκ Κύριλλος, Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου, κλάδου Φυσικών

Γυμνόπουλος Κοσμάς, Εντεταλμένος Δημοτικός Σύμβουλος Α/βάθμιας

Εκπαίδευσης του Γραφείου Παιδείας Δήμου Αμπελοκήπων-Μενεμένης

Γρούγιος Ηλίας, Εντεταλμένος Δημοτικός Σύμβουλος Β/βάθμιας Εκπαίδευσης του

Γραφείου Παιδείας Δήμου Αμπελοκήπων-Μενεμένης

Βοσνιάκος Αθανάσιος, Διευθυντής 2ου Δ.Σ. Αμπελοκήπων

Σιδηροπούλου Μαρία, Διευθύντρια 12ου Δ.Σ. Αμπελοκήπων

Κατσώχη Χαρίκλεια, Δρ. Μουσικοπαιδαγωγός

Κυργιαφίνης Δημήτρης, Εκπαιδευτικός, κλάδου Πληροφορικής

Πρασά Χρύσα, Εκπαιδευτικός, κλάδου Νηπιαγωγών

Επιστημονική Επιτροπή

Ακριτίδης Νικόλαος, Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου, κλάδου Δασκάλων

Γρόσδος Σταύρος, Δρ. Παιδαγωγικής Σχολής Α.Π.Θ.

Ζαφρανάς Νικόλαος, Επίκουρος καθηγητής του Τμήματος Μουσικών Σπουδών, Α.Π.Θ.

Κάρτσακα Ελένη, Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου κλάδου Καλλιτεχνικών

Κουμανάκου Μαρία Αλεξάνδρα, Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου κλάδου Θεατρικής Αγωγής

Παπανικολάου Μιλτιάδης, Ομότιμος Καθηγητής Ιστορίας της Τέχνης της Φιλοσοφικής Σχολής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

Πασχαλίδης Γρηγόρης, Καθηγητής του Τμήματος Δημοσιογραφίας και ΜΜΕ του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης



«Προτάσεις Τέχνης και Πολιτισμού στην Εκπαίδευση»

Πίγκου- Ρεπούση Μυρτώ, Επίκουρη καθηγήτρια του Τμήματος Θεάτρου του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

Σαχίνης Ξενοφών, Καθηγητής του Τμήματος Εικαστικών και Εφαρμοσμένων Τεχνών, Α.Π.Θ.

Τσερπέ Γεωργία, Δρ. Μουσικολόγος, Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου κλάδου μουσικών

Τσιβάς Αρμόδιος, Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου, κλάδου Δασκάλων

Φουρλίγκα Εύα, Αρχαιολόγος-μουσειολόγος, Υπεύθυνη εκπαιδευτικών προγραμμάτων, Μουσείο Βυζαντινού Πολιτισμού



περιεχόμενα

Αντί προλόγου...	1
Οργανωτική και Επιστημονική Επιτροπή	2
Περιεχόμενα	4

Εισηγήσεις

Μαρία Αγγελιδάκη	14
Ένα σχολείο για όλους: Η αξιοποίηση των Τεχνών ως εργαλείου συμπερίληψης	
Σοφία Αγιοπετρίτου- Ουρανία Νάτση	26
Η Δημιουργική γραφή και η συμβολή της σε μαθητές της πρώτης σχολικής ηλικίας με αφορμή το βιβλίο της Σοφίας Παράσχου: Ο γάμος του μπαμπά μου	
Μαρία Αθανασιάδου	42
Τα πέτρινα τοξωτά γεφύρια και οι θρύλοι τους: "αν δε στοιχειώσετε άνθρωπο, γιοφύρι δε στεριώνει"	
Μαρία Αποστολάκη	58
Πώς αντιλαμβάνονται οι μαθητές την μητρική αγάπη μέσα από την Τέχνη; Η αντίληψη αυτή κατά πόσο μετασχηματίζει τη συμπεριφορά τους;	
Μαρία Αποστολάκη	67
Η σχέση της θεατρικής γιγαντόκουκλας τύπου μαρότ με τον προφορικό και γραπτό λόγο καθώς και με τη συμπερίληψη μαθητών. Μελέτη περίπτωσης Δημοτικού σχολείου.	
Χαρά Αργυρούδη	79
Θεατρική αγωγή -ένα μάθημα για όλους	
Ευανθία Αρζομανίδου	99
Διερεύνηση μετασχηματισμών στις αντιλήψεις των παιδιών για την ετερότητα, μέσω της βιωματικής συμμετοχής τους σε παράσταση θεάτρου για ανήλικους θεατές	
Άννα Αφεντουλίδου	118
Δύο χρόνια συντροφιά με τον Τζάνι Ροντάρι, τον Αντώνη Παπαθεοδούλου και τις παρέες τους	
Βαρβάρα Βάμβουρα - Λευκοθέα Καρτασίδου,	129



Η προσβασιμότητα ως προτεραιότητα των πολιτιστικών εκδηλώσεων: Η περίπτωση του Φεστιβάλ «Η Αντανάκλαση της Αναπηρίας στην Τέχνη - Reflection of Disability in Art», του Πανεπιστημίου Μακεδονίας

Θεανώ Βασιλειάδου – Μαρία Παρδάλη 144

Η παλιά εκκλησία στη Νικήτη

Αθηνά-Κωνσταντίνα Βασιλοπούλου- Μαρία Αποστολάκη 160

Η αξία της φιλίας μέσω διαφορετικών μορφών έργων τέχνης στα πλαίσια συμπερίληψης προσφύγων μαθητών

Κυριακή Βέλκου - Άννα Λαγκάνη - Ανδρονίκη Καπετάνη 172

Και οι γονείς παίζουν θέατρο: σύζευξη θεάτρου και παιχνιδιού στο νηπιαγωγείο με αφορμή την καλοκαιρινή γιορτή του σχολείου

Ιωάννα Βορβή - Ελένη Κάρτσακα 183

Εικόνες και αφηγήσεις της Ιστορίας του Τόπου

Νικόλαος Γαλάνης - Αντωνία Δαρδιώτη - Τριανταφυλλιά Τοκαλάκη 197

Το χρονικό μιας εικαστικής παρέμβασης στον τοίχο του λιμανιού της Ν. Μηχανιώνας

Αικατερίνη Γεροφώτη - Αγγελική Μουρκάκη 211

Η «Λέσχη Φωτογραφίας» στο Ειδικό Δημοτικό Σχολείο: Οφέλη στον κοινωνικό και συναισθηματικό τομέα

Αικατερίνη Γεροφώτη - Παρασκευάς Κούρτης 234

«Ντο ρε μι – Όλοι μαζί» Μουσική παρέμβαση συνεκπαίδευσης μαθητών βλεπόντων και με οπτική αναπηρία

Νικόλαος Γραίκος 249

“Deer eyes” Εργαστήριο Πολυτροπικών Δραστηριοτήτων Οργανισμού Φεστιβάλ Ολύμπου: μια έρευνα – δράση διασύνδεσης τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης με βάση τις τέχνες

Σταύρος Γρόσδος 269

Κινηματογραφικές λέσχες στα σχολεία. Απολαμβάνοντας και συζητώντας για ταινίες.

Αντωνία Δαρδιώτη - Κωνσταντίνος Στυλιάδης - Χριστίνα Τσαλίκη 281

Η εκπαιδευτική πρόταση του δικτύου «Κλικ, προστάτευσέ το!»: Η φωτογραφία στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

Λένα Δημητριάδου- Βασίλης Ζωγράφος- Ειρήνη Ροντογιάννη 297

Εργαστήριο Κεραμικής – Σταυροδρόμι του πηλού

Αγγελική Ζαχαράτου 309



Σχολείο-Μουσείο ως πυλώνες ανθρωπισμού και πολιτισμού μέσα από συγκεκριμένα παραδείγματα του Γραφείου Σχολικών Δραστηριοτήτων Δ.Δ.Ε. Ηρακλείου

Κωνσταντίνα Ηλιοπούλου – Μαρία Πλουσίου 321

Ταξίδι στους πολυγραμματισμούς της τέχνης: εργαλείο διδασκαλίας της Ελληνικής ως Γ2

Δημήτρης Θεοδωρακόπουλος 342

Δημιουργική Γραφή και Φιλαναγνωσία ως μέσα Διδασκαλίας της Λογοτεχνίας στο Δημοτικό: Μελέτη Περίπτωσης το βιβλίο «Ο μεγάλος περίπατος του Πέτρου» της Άλκης Ζέη

Θάλεια Θεοδωρίδη 358

Επικοινωνία, Δημοσιογραφία και Τέχνη σε συνέργεια με την Εκπαίδευση. Ένα ντοκιμαντέρ για τη μητέρα ενώνει ένα Νηπιαγωγείο με την ευρύτερη κοινωνία

Παναγιώτης Ιωακειμίδης 373

Συμμετοχικό και συμπεριληπτικό μουσείο. Ο ρόλος και οι στόχοι των ανθρώπων του μουσείου στην συμπεριληπτική εκπαίδευση.

Ελισάβετ Ιωαννίδου 385

Στιγμιότυπα της αναπαράστασης και αναπαράσταση των στιγμιότυπων: σχέση, δομή και πρόσληψη

Αθηνά Καγιαδάκη 392

Τα παιδιά ανακαλύπτουν τα παιδιά. Παρατηρώντας την παιδική ζωή μέσα από τους πίνακες ζωγραφικής

Αθανασία Κακαλή 408

Τα έξι καπέλα της σκέψης συναντούν τον έντεχνο συλλογισμό: Καινοτόμο διαθεματικό σενάριο που συνδυάζει τη διδασκαλία των Αγγλικών με την τέχνη στο ελληνικό δημόσιο σχολείο

Αγνή Καραγιάννη 423

Παιδαγωγική Αξιοποίηση της Θεατρικής Διερεύνησης στο Μουσείο: Θεατροπαιδαγωγικές Παρεμβάσεις και Διερευνητικά Μουσειακά Προγράμματα στο Ιστορικό Μουσείο Αλεξανδρούπολης

Σοφία Καραγιάννη 436

«Δε φοβάμαι τον κακό λύκο»: μία διδακτική πρόταση λογοτεχνίας

Θεοδώρα Καραγιαννίδου - Παναγιώτα Κουκουτσέλου - Μάρθα Παπαργυρίου 447

Θεατρική παιδεία στη σχολική πραγματικότητα. «Πρόταση Γάμου» του Α. Τσέχωφ



Ελένη Καραμανώλη Μουσείο: παράθυρο θέασης της ιστορίας	453
Ελένη Κάρτσακα Δημιουργικότητα στην Εκπαίδευση: Ένα παράδειγμα από το πεδίο των Εικαστικών Τεχνών	466
Έλενα Κασιμάτη Ο πολιτισμός και η τέχνη ως εργαλεία σύνδεσης των μαθημάτων στην εκπαίδευση	484
Πελαγία Κογκούλη Η αξιοποίηση του κινηματογράφου στην ιστορική εκπαίδευση: Μία διδασκτική πρόταση στο μάθημα της Ιστορίας	495
Ανδρέας Κοτρίδης «Για μια όμορφη πόλη»: Ένα παραμύθι κι ένα τραγούδι του Μουσικού Σχολείου Βέροιας. Εκπαιδευτικό υλικό από μαθητές για μαθητές.	506
Δέσποινα Κοτρωνίδου Ζωγραφίζοντας με τον Βαν Γκογκ	517
Αγγελική Κοφίδου - Ευσταθία Θεοδωρίδου Το πλαστικό αλφαβητάριο του Herbin: η Τέχνη στο μάθημα των γαλλικών	547
Αριστείδης Κωνσταντινίδης - Αικατερίνη Αβέρη Πολιτιστική Διαδρομή στη Γαλάτιστα Χαλκιδικής	562
Σμαράγδα Κωστούδα Διαπολιτισμικά μηνύματα της παιδικής λογοτεχνίας. μια διδακτική προσέγγιση στο βιβλίο του Π. Χριστοδούλου «Ο Ναβίντ δεν πήγε διακοπές»	576
Αργύριος Λάζου - Βασίλειος Σουβατζόγλου Μουσικές σε πέντε τόνους στον εικονικό χώρο του eTwinning	589
Καλλιόπη Λαμνή Η τέχνη και η ανάπτυξη του οπτικού γραμματισμού και του προφορικού λόγου των μαθητών στη σχολική εκπαίδευση	599
Κυριακή Λιανού – Μαρία Λιανού Σχεδιασμός, εφαρμογή και αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση με τη μέθοδο ARTiT. Μια μελέτη περίπτωσης στη Β΄ Τάξη με το πρόγραμμα Αγαπώ τα Φρούτα	615
Νικόλαος Λιλιόπουλος	653



Η Παλαιά Μητρόπολη της Βέροιας. Η αξιοποίηση της Τέχνης στην εκπαίδευση: Πρόταση για μαθητές Γυμνασίου και Λυκείου

- Ελένη Λιούσα** 663
Πολυπρισματική Θεώρηση της Αντιγόνης του Σοφοκλή μέσω της τέχνης
- Χριστίνα Μαβίνη** 681
Λογική και Αταξία: Διερευνώντας εικαστικά την Αφαίρεση στο πλαίσιο μουσειοπαιδαγωγικών προγραμμάτων για εφήβους στο Μουσείο Σύγχρονης Τέχνης
- Αναστασία Μάλαμα** 698
Παίζοντας με το μουσειακό αντικείμενο των λύχνων. Δημιουργία μουσειοσκευής και εφαρμογή δράσης στην τάξη του νηπιαγωγείου.
- Βασιλική Μανούκα – Ανδρέας Γαλανός** 716
Από τον ιμπρεσιονισμό στην αφαίρεση: διδακτικές διαδρομές στη νεότερη τέχνη
- Χαρά Μαρκάκη-Ασημένια Χαρκιωτάκη** 729
Φωτογραφία και δημιουργική γραφή στην εκπαιδευτική διαδικασία
- Αργυρώ Μάρκου** 745
Η τέχνη ως αποτελεσματικό εκπαιδευτικό εργαλείο για την περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση: δεσμοί και συνδέσεις εικαστικής και περιβαλλοντικής αγωγής στην προσχολική και πρωτο-σχολική εκπαίδευση
- Ειρήνη Μαρνά - Αντιγόνη Τσαρμποπούλου** 762
Παίζοντας με το "Μικρό Εγώ" μας στην προσχολική ηλικία: Θέατρο και διαπολιτισμική αγωγή στη μη τυπική εκπαίδευση
- Χριστιάνα Ματεντσίδου** 775
«Από τις βαμβακοφυτείες της Αμερικής, στη γέννηση και εξέλιξη της Rock μουσικής»: Ένα πολιτιστικό πρόγραμμα με τη μορφή επιτραπέζιου παιχνιδιού γνώσεων.
- Νικόλαος Ματθαίου** 787
Η αξιοποίηση των Τεχνών (Μουσικής, Ζωγραφικής, Θεάτρου, Χορού) για το ελληνικό σχολείο και κοινωνία στα πλαίσια των Πανελλήνιων Μαθητικών αγώνων, από την δεκαετία του 1990 έως σήμερα
- Χαρίκλεια Μέγα - Μαγδαληνή Γιωτάκη** 799
Ένα μύθο θα σας πω για της λίμνης το νερό
- Νατάσα Μιχαηλίδου- Δημήτρης Αβούρης** 805



Τα λαϊκά παραμύθια ως μέσο προσέγγισης του πολιτισμού από το σύγχρονο σχολείο

Άννα Μπαμπαλή 817

Δραστηριότητες και Αποτελέσματα του Πολιτιστικού Προγράμματος με τίτλο «Η Χρυσή Εποχή του Ελληνικού Κινηματογράφου»

Στυλιανή Μπάρτζου 835

Τα όρια της ψευδαίσθησης: Από την προοπτική στην εικονική πραγματικότητα

Ευανθία Μπατέμα - Ζαχάρω Κουνή 851

Τα "λυρικά μαθηματικά" του Οδυσσέα Ελύτη

Αναστασία Μπιτσάνη - Τατιάνα Βαφειάδου - Ελένη Μερκενίδου 863

Το Θέατρο ως γέφυρα επικοινωνίας με εκπαιδευτικές κοινότητες και χώρους πολιτισμού: Δύο εσωτερικά προγράμματα του 2ου Πειραματικού ΓΕΛ Θεσσαλονίκης

Πρόδρομος Μπρούσας 872

Λογοτεχνία και Ψηφιακή Αφήγηση: αξιοποιώντας το ψηφιακό κεφάλαιο των μαθητών στην προσέγγιση και κατανόηση της Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο

Χάρις Νικολαΐδου - Ασημίνα Ανδρικού 886

Σύγχρονες πρακτικές ιστορικής εκπαίδευσης στα παραδοσιακά μουσεία

Ελένη Παπαδοπούλου - Αλεξάνδρα Μυλωνά 897

Δημιουργικές συναντήσεις και συνεργασίες, εντός και εκτός σχολείου, με αφορμή ένα διήγημα

Βίκυ Παπαϊωάννου 906

Οι χώροι πολιτισμού ως ενισχυτές της καλλιτεχνικής έκφρασης μέσα στα σχολικά πλαίσια

Παναγιώτης Παπαναστασίου 915

Ψυχόδραμα και Θέατρο του Καταπιεσμένου: Δύο διαδρομές αντίστροφες και αμφίδρομες

Άννα Παυλίδου 931

«Μαμά... πεινάω μαμά... φοβάμαι... γερνάω...» Η μητρότητα στη Νεοελληνική Τέχνη

Μαρία (Μάνια) Περάκη Μακρή 953

Διδακτική προσέγγιση, καινοτόμος δράση: Δημιουργία ταινίας μικρού μήκους, με τίτλο: «Φελίτσια ένα δρακάκι κάπως διαφορετικό...», με



πρωταγωνιστές και συνδημιουργούς τα νήπια στο ολόημερο τμήμα του 3ου Νηπιαγωγείου Βουτών.

- Βασιλική Πετρά** 968
Του Νεκρού Αδελφού: «αναγνωστικές» αναπλαισιώσεις
- Ελένη Πλακωτή** 982
Η εκπαιδευτική επίσκεψη και η αξιοποίησή της εκπαιδευτικής βιωματικής δράσης ως σύνδεσμος με την τοπική κοινωνία.
- Αφροδίτη Πούλιου - Αικατερίνη Βάσιου** 989
«Μπαίνω στη θέση θύτη, θύματος και παρατηρητή»: Αξιοποίηση εικαστικών τεχνών και αφηγηματικών μεθόδων για την ενίσχυση της ενσυναίσθησης και τη μείωση του σχολικού εκφοβισμού
- Μαλαματή Ροκά - Στεργιανή Ντίνου** 1005
Τα Μαθηματικά είναι Τέχνη;
- Αναστασία Ζωή Σουλιώτου** 1021
«Ο τόπος που ζω»: ζωγραφικές αποτυπώσεις παιδιών για τον τόπο που ζουν και τον κόσμο
- Αναστασία Ζωή Σουλιώτου** 1035
«Δίνοντας σχήμα στο χρώμα και στο φως»: Ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα για την κινέζικη τέχνη του διάτρητου χαρτιού
- Πεφκούλα Σταγιά** 1046
Η Τέχνη των Μαθηματικών και τα Μαθηματικά στην Τέχνη
- Παρασκευή Στεφανίδου** 1059
Η προσέγγιση των πινάκων ζωγραφικής μέσα από μουσειοπαιδαγωγικά προγράμματα για προέφηβους με προβλήματα όρασης
- Ζωή Τακαβάκογλου - Ευαγγελία Χατζηαγοράκη** 1069
Παράλληλες διαδρομές. Η προσφυγιά και η μετανάστευση στη Θεσσαλονίκη μέσα από θεατρικά δρώμενα
- Κατερίνα, Τζωρτζακάκη – Πελαγία Τσιτσάνη – Κωνσταντίνος Κωνσταντίνου** 1083
Πρόγραμμα «Έξι Αλήθειες για τα Παιδιά»
- Τόμψη Αικατερίνη** 1094
Ο πολυδιάστατος ρόλος και η συμβολή της Θεατρικής Αγωγής στην εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρίες. Βασικές μεθοδολογικές πρακτικές της – εφαρμογή στον χώρο της Ειδικής Αγωγής.
- Αναστασία Τσαβδάρη** 1111



Η Τέχνη μέσα από τη χρήση και αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών στο Νηπιαγωγείο

Γεωργία Τσάμπρα - Μαίη Κοκκίδου 1126

«Ως πότε παλληκάρια...» Από τον Ρήγα Βελεστινλή στους Αριστοτέλη Ρήγα & The G-SPOT EXPERIMENT: Σημειωτική ανάγνωση και διαθεματική διδακτική πρόταση

Ελευθερία Τσολάκη 1142

Αξιοποίηση του κουκλοθέατρου στην εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία

Παναγιώτης Φατσέας 1148

Εκπαιδευτικές Δράσεις με αφορμή την Τέχνη: Η εμπειρία μας από τη δράση του Τομέα Εφαρμοσμένων Τεχνών για τα 100 χρόνια του Μπάουχαους

Σταυρούλα Χαϊδεμενάκου 1157

Μετασχηματίζοντας δυσλειτουργικές πεποιθήσεις στην αντίληψη της ετερότητας και του διαφορετικού μέσω της αισθητικής εμπειρίας στην Β/θμια Εκπαίδευση

Δημοσθένης Χατζηλέκας 1171

Η αξιοποίηση του ιστορικού ποιήματος στη διδασκαλία της Ιστορίας
Διδακτική Πρόταση - Εφαρμογή

Μαρία-Ανδρομάχη Χατζηνικολάου - Αγγελική Νικολάου 1187

«Κίτρινη Αποθήκη: ελευθερώνοντας τη μνήμη»: μια παρέμβαση τέχνης στον δημόσιο χώρο με εφαρμογές στην εκπαίδευση στο πλαίσιο της τοπικής ιστορίας

Ευτέρπη Χριστοφορίδου - Βαΐα Γαβριλίδου 1198

Τέχνη και Φυσικές Επιστήμες: Δύο διαφορετικές προσεγγίσεις

Εργαστήρια

Λένα Δημητριάδου 1213

Δημιουργώντας ταινίες animation

Στέλλα Ζαμπάλου - Στέλλα-Αδελαΐδα Κοτρώνη – Γεωργία 1222

Μπαλατσού

«Δεύτερη ζωή... έχει!» Βιωματικό εργαστήριο επαναχρησιμοποίησης υλικών

Ελένη Ζησοπούλου 1228



«Προτάσεις Τέχνης και Πολιτισμού στην Εκπαίδευση»

Το σχολείο-εργαστήρι τέχνης και δημιουργίας. Παιχνίδια έκφρασης με μουσική, χορό, εικαστικά και θεατρικό παιχνίδι για παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας

Γιώργος Λυμπέρης

1236

Μαθαίνω για το αρχαίο ελληνικό θέατρο μέσα από δραματικές τεχνικές και παιχνίδι

Ιωάννα Μανάφη - Δωροθέα Δασκάλου - Αγαπία Σερετούδη

1246

«Ζήσε την ιστορία», Επαυξημένες εμπειρίες αφήγησης

Παπαεμμανουήλ Χαράλαμπος

1253

Ο ρυθμός και η comedia del arte στην διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας.



**προφορικές
εισηγήσεις**



Ένα σχολείο για όλους: Η αξιοποίηση των Τεχνών ως εργαλείου συμπερίληψης

Μαρία Αγγελιδάκη

Περίληψη

Η εισήγηση στοχεύει στην παρουσίαση των Τεχνών ως δυναμικού εργαλείου διδασκαλίας και μάθησης. Σε ένα σύγχρονο σχολείο, τοποθετημένο στην εποχή της μετανεωτερικότητας, οι διδακτικές μέθοδοι οφείλουν να στοχεύουν στη δημιουργία ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος που να παρέχει σε όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες ίσες ευκαιρίες μάθησης, ανάλογα με τις ιδιαίτερες κλίσεις και τις εκπαιδευτικές ανάγκες τους. Οι Τέχνες αναδεικνύονται ως μέσο διαφοροποιημένης διδασκαλίας και συμπερίληψης, καθώς δύνανται μέσω της δυνατότητας αξιοποίησης της πολλαπλής νοημοσύνης, να αξιοποιήσουν την ιδιαίτερη δυναμική κάθε μαθητή/τριας. Εμπειρική έρευνα εκπονήθηκε σε σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με στόχευση τη διερεύνηση της αποτελεσματικότητας της αξιοποίησης των Τεχνών. Δεδομένα ποιοτικά έδειξαν ότι οι Τέχνες μπορούν να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στο αίτημα των καιρών για διαφοροποιημένη διδασκαλία και για σεβασμό της μοναδικότητας του/της κάθε μαθητή/τριας. Οι Τέχνες δύνανται να ενισχύσουν το θετικό κλίμα της τάξης, τη συνεργασία την ενεργοποίηση, παρέχοντας κίνητρα συμμετοχής

Λέξεις κλειδιά: Τέχνες, Πολλαπλή νοημοσύνη, Διαφοροποίηση, Συμπερίληψη

Εισαγωγή

Η αξιοποίηση των Τεχνών στην εκπαίδευση αποτελεί ένα ισχυρό διδακτικό εργαλείο, το οποίο ο εκπαιδευτικός δύναται να αξιοποιήσει στην πρόθεσή του να απαγκιστρωθεί από τις δεσμεύσεις και τους περιορισμούς που θέτει η παραδοσιακή, αυστηρά δομημένη και τυποποιημένη διδασκαλία (Eisner, 1994· Eisner 2002). Σε ένα σχολείο για όλους, που θέτει ως εκπαιδευτικές αρχές τη συμμετοχικότητα, τη συνεργασία και την αποδοχή, η διδασκαλία οφείλει να συμπεριλαμβάνει όλους/ες τους μαθητές/τριες, ανεξάρτητα από την πολιτισμική αφετηρία, την ατομική τους ιστορία ή τη γνωστική ετοιμότητα.

Το περιβάλλον μάθησης, στο οποίο θα εισαχθεί η νέα γνώση πρέπει να παρέχει κίνητρα και να ενεργοποιεί τους μαθητές με πολλαπλούς τρόπους και να ενθαρρύνει την έκφραση της προσωπικής "φωνής" ως ισότιμης. Η εσωτερική διαφοροποίηση, η συμπερίληψη όλων των μαθητών/τριών στην ίδια τάξη, επιτυγχάνεται αποτελεσματικά με την αξιοποίηση της πολλαπλής νοημοσύνης, της αναγνώρισης των ιδιαίτερων ικανοτήτων του μαθητή/τριας (Tomlinson, 2005). Οι Τέχνες, απευθυνόμενες στην πολλαπλή νοημοσύνη δύνανται να ενισχύσουν το κίνητρο της συμμετοχής, καθώς αξιοποιούνται όχι μόνο οι γνωστικές δυνάμεις των μαθητών/τριών αλλά και το συναίσθημα, τα βιώματα, οι προσωπικές κλίσεις, τα ενδιαφέροντα, καθώς και το πολυπολιτισμικό υπόβαθρο (Murray–Moore, 2012).



Η εμπειρική έρευνα που εκπονήθηκε το 2014-2015 στο νομό Ηρακλείου με θέμα: "Η αποτελεσματικότητα της αξιοποίησης των Τεχνών στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση" διερεύνησε την αποτελεσματικότητα της ενσωμάτωσης των Τεχνών, όπως είναι το Θέατρο, ο Κινηματογράφος, η Μουσική, τα Εικαστικά σε παράγοντες όπως είναι η απόλαυση του μαθήματος, η κατανόηση, η ενεργοποίηση, η συμμετοχικότητα, η συνεργασία, η δημιουργικότητα. Η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων ανέδειξε την ιδιαίτερη συνεισφορά των Τεχνών στη συμπερίληψη, στην ενσωμάτωση όλων των μαθητών/τριών στην εκπαιδευτική διαδικασία, στην ενεργοποίηση και συμμετοχή ιδιαίτερα αυτών που χαρακτηριζόταν ως αδύναμοι/ες σύμφωνα με το σύστημα αξιολόγησης της γλωσσικής και λογικομαθηματικής νοημοσύνης.

1. Η αξιοποίηση των Τεχνών για τη δημιουργία τάξης συμπερίληψης

Η αξιοποίηση των Τεχνών στη σύγχρονη εκπαίδευση ως δυναμικού εργαλείου μάθησης συνδέεται με τις μετατοπίσεις που έχουν σημειωθεί τις τελευταίες δεκαετίες, στο κοινωνικό, οικονομικό, πολιτικό και πολιτιστικό επίπεδο. Οι αλλαγές αυτές συνδιαμορφώνουν ένα νέο πλαίσιο, μια νέα εποχή, που χαρακτηρίζεται ως εποχή της μετανεωτερικότητας. Το κοινωνικό-πολιτισμικό αυτό συγκείμενο, που φέρει ως χαρακτηριστικά την παγκοσμιοποίηση, την ανάπτυξη της ψηφιοποιημένης τεχνολογίας, τις μετακινήσεις των πληθυσμών, επιτάσσει αναδιαμόρφωση των στόχων της εκπαίδευσης (Φρυδάκη, 2015· Kahraman, 2015· Νικολάου, 2019). Νέες πρακτικές και νέες στρατηγικές διδασκαλίας καλούνται να συγκροτήσουν διαφορετικά περιβάλλοντα μάθησης, τα οποία -θα δύνανται να υπηρετήσουν τις στοχεύσεις της κοινωνίας του μέλλοντος, την ευελιξία, τη δημιουργικότητα, την καινοτομία, την πολυφωνία. Στη στόχευση αυτή, οι Τέχνες αναδεικνύονται ως η διδακτική μεθοδολογία που έχει τη δύναμη να αξιοποιήσει την Πολλαπλή Νοημοσύνη, τις ιδιαίτερες ικανότητες, την ιδιοσυστασία του/της κάθε μαθητή/τριας, καθώς και το πολυπολιτισμικό υπόβαθρο τους μετουσιώνοντας τα σε δημιουργικότητα.

1.1. Νέα διδακτικά περιβάλλοντα – Διαφοροποίηση – Συμπερίληψη

Η δημιουργία καινοτόμων εκπαιδευτικών περιβαλλόντων μάθησης συνδέεται με την αλλαγή στο κοινωνικό "παράδειγμα", με τη στροφή που έχει πραγματοποιηθεί στη σύγχρονη εποχή που ορίζεται ως εποχή της μετανεωτερικότητας. Η μετανεωτερικότητα δεν αποτελεί ένα φιλοσοφικό ρεύμα, αλλά συνιστά μια προσέγγιση των παραδοσιακών ιδεών με έναν σύγχρονο τρόπο, με έναν τρόπο που διαφοροποιείται από τις προκαθορισμένες δομικές μορφές του παρελθόντος (Rajshree, 2012). Ο όρος, δηλαδή μετανεωτερικό αναφέρεται, σε ένα κίνημα σκέψης ή σε μια προσέγγιση του κόσμου που αμφισβητεί ή και απορρίπτει ολοκληρωτικά όλα όσα θεωρήθηκαν ως σταθερά θεμέλια της ανθρώπινης ύπαρξης έως τα μέσα



του 20ού αιώνα (Φρυδάκη, 2015· Kahraman, 2015). Στην εποχή της μετανεωτερικότητας εισάγονται νέες έννοιες, όπως πολυπολιτισμικότητα, πολλαπλότητα στην ερμηνεία, κατασκευή της γνώσης, οπτικός γραμματισμός, πολυτροπικότητα. Οι νέες εννοιολογήσεις διαμορφώνουν ένα νέο πλαίσιο και συνιστούν παράγοντα διαμόρφωσης της εκπαιδευτικής πολιτικής (Νικολάου, 2019).

Στη σύγχρονη εποχή, η διδασκαλία οφείλει να απευθύνεται σε όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες με τους ίδιους όρους, θέτοντας ως στόχο την ενεργητική συμμετοχή, την παροχή κινήτρων, τον σεβασμό στην ιδιαιτερότητα, στις ατομικές ανάγκες. Το πρόγραμμα σπουδών πρέπει να απαγκιστρωθεί από πρακτικές του παρελθόντος που έχουν καταστεί ανενεργές και να αξιοποιήσει την πολυαισθητηριακή αντίληψη, τα διαφορετικά βιώματα και τις ιδιαίτερες κλίσεις κάθε μαθητή/τριας και να προωθήσει νέες αναγνώσεις και ερμηνείες της πραγματικότητας. Η διδασκαλία οφείλει να χαρακτηρίζεται από ευελιξία, δημιουργικότητα, καινοτόμες δράσεις, υπηρετώντας τις εξατομικευμένες ανάγκες όλων των μαθητών/τριών και προωθώντας τις παιδαγωγικές αρχές της διαφοροποίησης και της συμπερίληψης. Οι αρχές της διαφοροποίησης στη διδασκαλία, ανάγονται στην παιδαγωγική φιλοσοφία του Dewey και συνδέονται με τη δημιουργία κινήτρων συμμετοχής για όλους τους μαθητές/τριες, ανοιχτή προσέγγιση της γνώσης και πολλαπλότητα στην ερμηνεία (Dewey, 1914).

Η έννοια της συμπερίληψης στην εκπαίδευση εισήχθη τη δεκαετία του 1990, στο διεθνές συνέδριο για την ειδική Αγωγή, στη Salamanca (UNESCO, 1994) και αφορούσε την ενσωμάτωση παιδιών με ειδικές ανάγκες σε τάξεις σχολείων γενικής εκπαίδευσης. Τα τελευταία χρόνια όμως η έννοια της συμπερίληψης έχει διευρυνθεί. Η σύγχρονη εννοιολόγηση αποδίδει στη συμπερίληψη, σύμφωνα με τον Hinz τις ακόλουθες διαστάσεις: (1) Σεβασμό στη διαφορετικότητα: η συμπερίληψη αποδέχεται και αξιοποιεί θετικά τη διαφορετικότητα των ατόμων και των ομάδων, αξιολογώντας την θετικά. (2) Συνάφεια όλων των πτυχών της ανθρώπινης ποικιλομορφίας: Η συμπερίληψη δεν αφορά μόνο σε ομάδες ατόμων με αναπηρία αλλά περικλείει όλο το φάσμα της ανθρώπινης πολυμορφίας, όπως είναι: το φύλο, το πολιτισμικό και εθνικό υπόβαθρο και τις γνωστικές ικανότητες, καταργώντας κάθε διάκριση. (3) Πολιτική διάσταση: Ως προσέγγιση που βασίζεται στη διασφάλιση των δικαιωμάτων του ανθρώπου, η ένταξη στρέφεται κατά κάθε μορφής κοινωνικής περιθωριοποίησης. (4) Όραμα μιας κοινωνίας χωρίς αποκλεισμούς: Η ενσωμάτωση λαμβάνει υπόψη όλους τους τομείς της ζωής και συνεπάγεται ένα όραμα για μια κοινωνία χωρίς αποκλεισμούς στην οποία το κάθε άτομο έχει δικαίωμα συμμετοχής σε όλες τις κοινωνικές δραστηριότητες καθώς και το δικαίωμα του αυτοπροσδιορισμού (Hinz, 2012).



Στη σύγκριση των δύο προσεγγίσεων, της αρχικής, όπως ετέθη στο συνέδριο της Ειδικής Αγωγής και της διευρυμένης θεώρησης, εντοπίζονται δύο σημαντικές διαφορές: ενώ η πρώτη προσέγγιση σχετίζεται μόνο με το εκπαιδευτικό σύστημα και με συγκεκριμένο πληθυσμό, τα άτομα με ειδικές ανάγκες, το πεδίο εφαρμογής της δεύτερης θεώρησης είναι η κοινωνία και ολόκληρο το φάσμα της ανθρώπινης ποικιλομορφίας· διαφοροποιούνται δηλαδή και ως προς τον πληθυσμό αλλά και ως προς το πεδίο αναφοράς (Kruse–Dedering, 2018). Σε αυτή τη θεωρητική βάση, της ευρύτερης ενσωμάτωσης και αποδοχής, αναφέρεται η έννοια της συμπερίληψης, που εξετάζεται σε αυτήν την εισήγηση. Ένα σύγχρονο σχολείο, ένα σχολείο για όλους/ες τους μαθητές/τριες πρέπει να εμπεριέχει εκπαιδευτικά προγράμματα που να παρέχουν ανεμπόδιστη πρόσβαση στη γενική εκπαίδευση σε τάξεις συμπερίληψης και να ενσωματώνουν ετερογενείς πληθυσμούς σε περιβάλλοντα μάθησης που θα αξιοποιούν τη διαφορετικότητα ως πηγή έμπνευσης και δημιουργίας.

Η απόφαση, επομένως για τη διδακτική διαφοροποίηση και την ενσωμάτωση όλων των μαθητών/τριών αποτελεί απόφαση εκπαιδευτικής πολιτικής, καθώς η συμπερίληψη συνιστά μορφή εκδημοκρατισμού ολόκληρης της σχολικής δομής (Clark, κ.ά., 1999). Η συμπεριληπτική διδασκαλία περιλαμβάνει δράσεις και πρακτικές που στοχεύουν στην κινητοποίηση σύμφωνα με τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντα κάθε μαθητή/τριας. Η διαφοροποίηση σε επίπεδο πράξης δύναται να πραγματοποιηθεί με δύο τρόπους, είτε εξωτερικά, είτε εσωτερικά. Εξωτερική διαφοροποίηση είναι η τοποθέτηση των μαθητών/τριών σε διαφορετικά μαθησιακά περιβάλλοντα. Η ομαδοποίηση γίνεται σύμφωνα με την ικανότητα, τα ενδιαφέροντα και χρήζει εξειδικευμένων σχολείων και προσωπικού. Η εσωτερική διαφοροποίηση αφορά στην αναμόρφωση του διδακτικού περιβάλλοντος, του περιεχομένου του μαθήματος, των μεθόδων και των πρακτικών μέσα στην ίδια τάξη, ώστε η διδασκαλία να απευθύνεται σε όλο το μαθητικό κοινό (Tomlinson, 2005). Η κατεύθυνση αυτή προϋποθέτει την ανάπτυξη ευέλικτης μεθοδολογίας.

1.2. Πολλαπλή Νοημοσύνη – Τέχνες

Η σύγχρονη ανάγκη για διαφοροποίηση κατευθύνει την εκπαιδευτική έρευνα στην επέκταση των γνωστικών πεδίων, καθώς και των μεθοδολογικών προσεγγίσεων. Η αναζήτηση νέων πρακτικών και στρατηγικών οδηγεί στην εκπαιδευτική αξιοποίηση της θεωρίας της Πολλαπλής Νοημοσύνης και στη χρήση των Τεχνών στη σχολική τάξη ως μέσου διοχέτευσης ικανοτήτων, έκφρασης των συναισθημάτων και πολλαπλής αναπαράστασης των ιδεών (Αγγελιδάκη, 2018). Η έμφαση που προσδίδει η εκπαίδευση στη γλωσσικό-λογικό-μαθηματική νοημοσύνη λειτουργεί ως παράγοντας αποκλεισμού για ένα μεγάλο μέρος του μαθητικού πληθυσμού. Σύμφωνα με τον Gardner, η νοημοσύνη δε είναι δυνατόν να περιορίζεται στις δύο αυτές κατευθύνσεις,



καθώς κάθε άνθρωπος αποτελεί μια μοναδική σύνθεση ικανοτήτων δεξιοτήτων, κλίσεων και αναγκών (Gardner, 1983: 1993).

Σύμφωνα με τον Gardner, ο κάθε άνθρωπος συνιστά ένα μοναδικό σύνολο δεξιοτήτων, πνευματικών δυνατοτήτων, κλίσεων, ταλέντων και ικανοτήτων που ονόμασε νοημοσύνες. Αναγνωρίζει δηλαδή, εκτός από τους γνωστούς τύπους νοημοσύνης, τη γλωσσική και λογικο-μαθηματική, που θεωρούνται οι εξέχουσες και καλλιεργούνται συστηματικά στην εκπαίδευση, τη μουσική, τη χωρική, τη σωματική-κινητική, τη διαπροσωπική, την ενδοπροσωπική και την περιβαλλοντική. Η θέση του Gardner είναι ότι όλοι οι άνθρωποι κατέχουν και τους οκτώ τύπους νοημοσύνης και δύνανται να αναπτύξουν όποια από τις νοημοσύνες επιθυμούν σε υψηλό βαθμό, εάν δεχθούν την κατάλληλη ενίσχυση και έχουν την κατάλληλη καθοδήγηση (Amstrong, 2009: 15). Οι συνεπαγωγές της αποδοχής της θεωρίας αυτής στην εκπαίδευση είναι σημαντικές. Καταρχάς, συνεπάγεται άμεσα την αποδοχή όλων των τύπων της νοημοσύνης ως σημαντικών και, κατά συνέπεια, θέτει στην εκπαίδευση αίτημα διεύρυνσης και ενίσχυσης των εκπαιδευτικών πρακτικών, ώστε να απευθύνονται σε όλους τους τύπους και στην ιδιοσυστασία κάθε μαθητή/τριας. Με αυτόν τον τρόπο υπηρετείται το ιδανικό της ισότητας στις ευκαιρίες και επιτυγχάνεται η ισότιμη πρόσβαση στη γνώση και στη διαχείριση της, αναγκαία προϋπόθεση για τη δημιουργία συμπεριληπτικής τάξης (Murray–Moore, 2012).

Οι Τέχνες αποτελούν ένα ισχυρό, μεθοδολογικό εργαλείο που συνδέεται με την αξιοποίηση της πολλαπλής νοημοσύνης. Η χρήση διδακτικών στρατηγικών που εμπεριέχουν Τέχνες παρέχουν τη δυνατότητα πολυαισθητηριακής πρόσληψης και επικοινωνίας, καθώς και αναπαράστασης με πολλαπλούς τρόπους, με συνέπεια την καλλιέργεια της δημιουργικότητας και την ενίσχυση της αυτό-εικόνας. Ο οργανισμός Calouste Gulbekian, που ιδρύθηκε το 1956, υποστηρίζει ότι η ολιστική εμπειρία, που παρέχει η αξιοποίηση των Τεχνών στο σχολικό πλαίσιο, συνεισφέρει στη συναισθηματική, ηθική, γνωστική, αισθητική, κοινωνική ανάπτυξη όλων των μαθητών (Calouste Gulbekian Organization, 1982).

Πλήθος μελετών υποστηρίζει τη συνεισφορά των Τεχνών στην ολιστική ανάπτυξη της προσωπικότητας (Siegesmund, 1998· Eisner, 2002· Efland, 1990· 2002) αλλά ιδιαίτερα σημαντική είναι και η προσφορά τους στην κοινωνική συνοχή και συνεργασία μέσω της ενσωμάτωσης όλων των μαθητών/τριών και της δημιουργίας ενός σχολείου συμπεριληψής. Το Συμβούλιο των Τεχνών στην Αγγλία το 2003 εξέδωσε το μανιφέστο για τη μεταμορφωτική δύναμη των Τεχνών το 2003. «...Η ενασχόληση με τις Τέχνες δύναται να έχει ένα διαρκές και μεταμορφωτικό αποτέλεσμα σε πολλές πλευρές της ανθρώπινης ζωής. Αυτό είναι αλήθεια όχι μόνο για το κάθε άτομο ξεχωριστά αλλά και για την κοινοτική ζωή, για τις γειτονιές, τα έθνη, για ολόκληρες γενιές, των οποίων ολόκληρη η ταυτότητα και η αίσθηση του σκοπού μπορεί να αλλάξει μέσω της Τέχνης» (Arts Council England, 2003: 3)



2. Μεθοδολογία – Ερευνητικά ευρήματα

Η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας με την αξιοποίηση των Τεχνών πραγματοποιήθηκε με έρευνα πεδίου σε σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Ηρακλείου. Η έρευνα είχε θέμα: "Η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας της Λογοτεχνίας με την αξιοποίηση άλλων Τεχνών". Τα ερευνητικά ερωτήματα διερευνούσαν τις στάσεις και πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα οφέλη στην πρόσληψη των μαθητών/τριών που παρακολούθησαν το μάθημα της Λογοτεχνίας με αξιοποίηση των Τεχνών. Η έρευνα εκπονήθηκε με ποιοτική μεθοδολογία και τα δεδομένα συλλέχτηκαν μέσω ημι-δομημένων συνεντεύξεων. Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με την ερμηνευτική-φαινομενολογική μέθοδο (Smith-Flowers & Larkin, 2009). Στην έρευνα συμμετείχαν 26 εκπαιδευτικοί - φιλόλογοι, χωρισμένοι σε 5 ομάδες. Η κατηγοριοποίηση στις ομάδες έγινε σύμφωνα με τα δύο είδη διδασκαλίας, παραδοσιακή και διδασκαλία με Τέχνες. Στην παραδοσιακή διδασκαλία, οι εκπαιδευτικοί δίδαξαν σύμφωνα με το υπάρχον Πρόγραμμα Σπουδών, ενώ στις διδασκαλίες με τις Τέχνες οι εκπαιδευτικοί σχεδίασαν αυτόνομα ένα μαθησιακό περιβάλλον με την αξιοποίηση μιας μορφής Τέχνης (Θέατρο, Μουσική, Κινηματογράφο, Εικαστικά). Η κατανομή, που έγινε στις ομάδες σύμφωνα με το είδος διδασκαλίας, καταγράφεται στον Πίνακα 1. Οι εκπαιδευτικοί που δίδαξαν με παραδοσιακή διδασκαλία ήταν επτά (7), με Θέατρο ήταν επτά (7), με Κινηματογράφο ήταν πέντε (5), με Μουσική ήταν τέσσερις (4) και με Εικαστικά ήταν τρεις (3).

Πίνακας 1. Δείγμα Έρευνας

Δείγμα Διδασκαλίες Είδη	26 Εκπαιδευτικοί				
	Παραδοσιακή	Τέχνες			
		Θέατρο	Κινηματογράφος	Μουσική	Εικαστικά
Αριθμός συμμετεχόντων	7	7	5	4	3

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας έδειξε την πολλαπλή λειτουργικότητα της ενσωμάτωσης των Τεχνών: οι μαθητές/τριες απολαμβάνουν το μάθημα περισσότερο, εμπλέκονται ενεργητικά, προσλαμβάνουν τη γνώση ολιστικά και γίνονται περισσότερο δημιουργικοί/ές. Η κατανόηση είναι μεγαλύτερη, η μάθηση γίνεται βιωματική, η διδασκαλία απευθύνεται σε όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες. Η διαφοροποίηση και η συμπερίληψη αναδεικνύεται ως το κυρίαρχο όφελος, σύμφωνα με τις απόψεις των περισσότερων εκπαιδευτικών. Οι Τέχνες αποτελούν μια μεθοδολογία που μπορεί να αξιοποιηθεί αποτελεσματικά στη δημιουργία ενός σχολείου που να εντάσσει στους κόλπους του όλους/ες τους μαθητές/τριες. Οι Τέχνες, ως μορφές πολλαπλής αναπαράστασης,



επεκτείνουν τα όρια της διδασκαλίας, προσκαλώντας και προκαλώντας στην παραγωγή της γνώσης διευρύνοντας τη σχολική τάξη. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων από τις συνεντεύξεις οδήγησε στην ανάδυση κατηγοριών. Οι υπό-κατηγορίες και τα παραδείγματα από τα αποτελέσματα που αφορούσαν τη συμπερίληψη καταγράφονται στον Πίνακα 2. Οι υποκατηγορίες ήταν η διαφοροποίηση, η συμμετοχικότητα, η ενεργοποίηση και η συνεργασία.

Πίνακας 2. Αποτελέσματα ποιοτικής μεθόδου

Κατηγορίες	Παραδείγματα
Διαφοροποίηση	Πώς το κατάλαβα θα μου πείτε; Είδα μαθητές οι οποίοι δεν συμμετέχουν στο μάθημα να κινητοποιούνται και να σηκώνουν το χέρι και να εκφράζουν απόψεις με θάρρος κι όχι να φοβούνται μήπως πουν κάτι λάθος, για παράδειγμα. Αυτό νομίζω ότι ήταν πολύ μεγάλο πλεονέκτημα αυτής της μεθόδου». Υ18 (Κινηματογράφος)
Συμμετοχικότητα	Παιδιά τα οποία δεν τα είδα ποτέ να σηκώνουν το χέρι τους μέσα στην τάξη, είχαν πρωταγωνιστικό ρόλο σε όλο αυτό το δρώμενο. Παιδιά που δεν ενδιαφέρονται για τα κείμενα, ενδιαφέρθηκαν να βρουν μουσική, για να επενδύσουμε το κομμάτι, ενδιαφέρθηκαν να βρουν πρωτότυπους τρόπους έκφρασης μέσα στο χώρο. Παιδιά, δηλαδή, που τα βλέπεις και βαριούνται μέσα στην τάξη, που περιμένουν και κοιτάνε το ρολόι για να χτυπήσει το κουδούνι. Υ13 (Θέατρο)
Συνεργασία	«Περισσότερο υπάρχει η ενεργητική συμμετοχή των μαθητών, υπάρχει ένα πνεύμα συνεργασίας. Εξαιτίας του μέσου, γιατί αν το μέσο π.χ. δεν είναι απλώς εποπτικό, και δεν είναι παθητικός δέκτης και ζητήσεις δηλαδή από τον μαθητή να συνεργαστεί σε ομάδες, και να κάνει κάποια εργασία, αυτομάτως μπαίνει στη διαδικασία της συνεργασίας». Υ6 (Μουσική)
Ενεργοποίηση	Ναι, συμμετείχαν ενεργητικά, νομίζω ότι φάνηκε μέσα από τη συζήτηση που έγινε. Εγώ είδα πολλά χέρια ψηλά, μάλιστα και... σε σχέση με τις προηγούμενες φορές, νομίζω ότι είχα μία πιο ενεργό συμμετοχή και μαθητών, οι οποίοι ήτανε, τις άλλες φορές έτσι ψιλοαδιάφοροι, ψιλοαπρόσεκτοι. Υ12 (Κινηματογράφος)

3. Ανάλυση - Συμπεράσματα

Στα αποτελέσματα καταγράφεται η δυνατότητα ύπαρξης του σχολείου ως χώρου δημοκρατίας που λαμβάνει υπόψη τις εξατομικευμένες ανάγκες αλλά και την ποικιλότητα και πολυπλοκότητα των εμπειριών και των ενδιαφερόντων όλων των μαθητών/τριών, οι οποίοι/ες πλέον προέρχονται από διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες και περιβάλλοντα και έχουν διαφορετικές ανάγκες (Robinson, 1999: 276). Στο σύγχρονο σχολείο, η



πολυπολιτισμικότητα είναι μια πραγματικότητα και πολλοί μαθητές/τριες αντιμετωπίζουν δυσκολίες με την αποκωδικοποίηση των κειμένων του γραπτού λόγου, είτε γιατί προέρχονται από αλλόγλωσσα πολιτισμικά περιβάλλοντα, είτε γιατί αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες, όπως δυσλεξία ή δυσαναγνωσία. Οι Τέχνες, μέσω της αξιοποίησης της πολλαπλής νοημοσύνης παρέχουν τη δυνατότητα ενεργοποίησης όλων των μαθητών/τριών, δίνουν διέξοδο στις κλίσεις και τα ενδιαφέροντά τους (Gardner, 1983).

*«Ναι, συμμετείχαν ενεργητικά, νομίζω ότι φάνηκε μέσα από τη συζήτηση που έγινε. **Εγώ είδα πολλά χέρια ψηλά, μάλιστα και... σε σχέση με τις προηγούμενες φορές, νομίζω ότι είχα μία πιο ενεργό συμμετοχή και μαθητών, οι οποίοι ήτανε, τις άλλες φορές έτσι ψιλοαδιάφοροι, ψιλοαπρόσεκτοι. Ενεργοποιήθηκαν αρκετά, ναι είναι καταλυτική η δύναμη της εικόνας, η αλήθεια να λέγεται. Είναι καταλυτική η δύναμη της εικόνας».** Υ12 (Κινηματογράφος)*

Η παροχή δυνατότητας εμπλοκής στους/στις μαθητές/τριες που χαρακτηρίζονται ως "αδύναμοι/ες", με "χαμηλή" επίδοση, στις δοκιμασίες της τυπικής αξιολόγησης του παραδοσιακού σχολείου, θεωρείται το κυρίαρχο όφελος της αξιοποίησης των Τεχνών. Το όφελος αυτό ανταποκρίνεται στο αίτημα για διαφοροποίηση και εξατομίκευση, στις διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης στο πλαίσιο της ανομοιογενούς τάξης (Κανάκης, 2007: 21). Με εκκίνηση τον επαναπροσδιορισμό της έννοιας «σχολική επίδοση», εισάγεται στο εκπαιδευτικό σύστημα η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης και εφαρμόζονται ολοένα και πιο συχνά εναλλακτικοί τρόποι σχεδιασμού και οργάνωσης, με στόχευση τους/τις μαθητές/τριες που διαθέτουν άλλη μορφή νοημοσύνης από αυτή στην οποία δίδεται έμφαση στο παραδοσιακό σχολείο. Η θέση είναι: «*Η ισότητα απαιτεί διαφορετικότητα· η ομοιομορφία δεν είναι ισότητα*» (Fowler, 1996: 41-42).

*«**Συμμετείχαν πολύ, και παιδιά που ήτανε οριακά στη βάση ενεργοποιήθηκαν πολύ, και τους άρεσε πολύ η διαδικασία. Δύο φορές κάναμε εναλλακτικές δράσεις φέτος, και στις δύο δράσεις και σε αυτή με τον Κινηματογράφο και σε μια άλλη που έγινε παρουσίαση για τον Σεφέρη, τους άρεσε πάρα πολύ. Εκείνα τα παιδιά, δηλαδή, ήταν τα πιο ωφελημένα, νομίζω.** Υ11 (Κινηματογράφος)*

Η εκπαίδευση με τις Τέχνες δίνει τη δυνατότητα συμμετοχής σε μαθητές/τριες που, αισθανόμενοι/ες ματαιωμένοι από την υπάρχουσα δομή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, παρουσιάζονται ως απαθείς και ανενεργοί. Η μεταστροφή της συμπεριφοράς και η κινητοποίηση των μαθητών είναι τόσο εμφανής, που γίνεται άμεσα παρατηρήσιμη.

*«**Παιδιά τα οποία δεν τα είδα ποτέ να σηκώσουν το χέρι τους μέσα στην τάξη, είχαν πρωταγωνιστικό ρόλο σε όλο αυτό το δρώμενο. Παιδιά που δεν ενδιαφέρονται για τα κείμενα,***



ενδιαφέρθηκαν να βρουν μουσική, για να επενδύσουμε το κομμάτι, ενδιαφέρθηκαν να βρουν πρωτότυπους τρόπους έκφρασης μέσα στο χώρο. **Παιδιά, δηλαδή, που τα βλέπεις και βαριούνται μέσα στην τάξη, που περιμένουν και κοιτάνε το ρολόι για να χτυπήσει το κουδούνι».** Υ13 (Θέατρο)

Οι μαθητές/τριες με διαφορετικό επίπεδο ετοιμότητας, διαφορετικά ενδιαφέροντα, διαφορετικό μαθησιακό προφίλ, διαφορετικό κοινωνικοοικονομικό και πολιτιστικό κεφάλαιο και διαφορετικά ψυχοσυναισθηματικά χαρακτηριστικά (Tomlinson, 2003), επιστρέφουν στη σχολική τάξη και στη μαθησιακή διαδικασία (Koutselini, 2008).

«Ενεργοποιήθηκαν παιδιά που ήταν τελείως... είχανε παραιτηθεί, ξαπλωμένα στο θρανίο, τα έβλεπες και περιμένανε την ώρα να τελειώσω την παράδοση, την παραδοσιακή και να πάμε σε αυτό το κομμάτι». Υ (Θέατρο)

Οι περισσότεροι/ες μαθητές/τριες συμπίεζονται στην κατηγορία του μέσου μαθητή και όσοι δεν φέρουν τα χαρακτηριστικά, που απαιτεί η παραδοσιακή διδασκαλία περιθωριοποιούνται και εγκαταλείπουν την προσπάθεια ένταξης στη σχολική ζωή. Κάθε μαθητής/τρια, όμως, δύναται να διαθέτει ποιότητες, κλίσεις, που μπορούν να μεταφερθούν στην τάξη και να εμπλουτίσουν τη μαθησιακή διαδικασία. Δεν υπάρχει καλύτερο "όχημα" αξιοποίησης της μοναδικότητας και της ιδιαιτερότητας του μαθητή από τις Τέχνες (Fowler, 1996: 91). Η εκπαιδευτικός Υ13, επισημαίνει το όφελος ειδικά για αυτούς τους μαθητές, που όντας παραμελημένοι από το υπάρχον σύστημα, τους δίδεται η δυνατότητα να εξέλθουν από την αφάνεια και να λάβουν πρωταγωνιστική θέση.

«Ο Οδυσσέας, ας πούμε, ένα παιδάκι χαμηλών τόνων, ένα παιδί που δεν συμμετείχε ποτέ, αποτέλεσε - και μόνος του το ήθελε, τον πρωταγωνιστή στην ιστορία μας και ήτανε και πολύ επιτυχημένος σε αυτό που έκανε». Υ13 (Θέατρο)

Όλοι/ες οι μαθητές/τριες έχουν το δικό τους μερίδιο στο παραγόμενο μαθησιακό υλικό και καλούνται να συνεισφέρουν, σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις τους στο συλλογικό αποτέλεσμα και η προσφορά του στην ομάδα είναι το ίδιο σημαντική και αναντικατάστατη (Koutselini, 2008: 22). Η εκπαιδευτικός Υ14 που δίδαξε αξιοποιώντας την Τέχνη του Θεάτρου καταθέτει:

«Η διδασκαλία ήτανε έτσι σχεδιασμένη που να έχουν όλοι ένα ρόλο, όλοι. Άλλοι είχαν ρόλο με λόγια, άλλοι βουβό ρόλο, άλλοι απλά κίνηση και ορισμένοι μαθητές μου ζήτησαν να φέρουν μουσικά όργανα και να παισιώσουν τη σκηνή με μουσική και φυσικά το δέχθηκα...» Υ14 (Θέατρο)

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων κατέστη σαφές ότι οι Τέχνες αποτελούν μια μέθοδο που δύναται να επιφέρει αλλαγές στη στάση και στη διάθεση των μαθητών/τριών για συμμετοχή, καθώς δεν διαχωρίζει αλλά



συνενώνει. Οι ιδιαιτερότητες αποτελούν αντικείμενο σεβασμού και αναδεικνύονται σε ένα περιβάλλον δημοκρατικότητας, διαλόγου και πολυφωνίας. Η μαθησιακή διαδικασία μετουσιώνεται σε πράξη επικοινωνίας, η σχολική κοινότητα σε διαλογική κοινότητα. Με αυτόν τον τρόπο, ενισχύονται οι δεσμοί της ομάδας και οι μαθητές αισθάνονται ότι το σχολείο δεν αποτελεί μόνο χώρο ακαδημαϊκής επίδοσης αλλά ταυτόχρονα συνιστά κοινότητα μάθησης και απόκτησης βιωματικών εμπειριών, χώρο ελευθερίας στον οποίο η γνώση οικοδομείται μέσα από συλλογικές διαδικασίες. Το σχολείο μετατρέπεται σε ανοιχτό πεδίο ανάδειξης των διαφορετικών "φωνών", όπου όλοι/ες οι μαθητές/τριες αισθάνονται ισότιμοι/ες και μοναδικοί/ες.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αγγελιδάκη, Μ. (2018). Η Συνομιλία των τεχνών: Η διδασκαλία της λογοτεχνίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Διδακτορική διατριβή, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Allan, J. (2014). Inclusive education and the arts, *Cambridge Journal of Education*, 44: 4, 511-523.
- Amstrong, T. (2009). *Multiple Intelligences in the Classroom*. U.S.A.: ASCD.
- Arts Council England (Ambitions for the Arts 2003 – 2006. London: Arts Council of England).
- Calouste Gulbenkian Foundation (1982). *The arts in schools: principles, practices and provision*. London: Calouste Gulbenkian Foundation.
- Clark, C., Dyson, A., Millward, A. & Robson, S. (1999). Theories of Inclusion, Theories of Schools: deconstructing and reconstructing the 'inclusive school', *British Educational Research Journal*, 25:2, 157-177,
- Dewey, J. (2014). My Pedagogic Creed. *The School Journal*, LIV (3).
- Efland, A. (1990). *A history of art education*. New York: Teachers College Press.
- Efland, D.A. (2002). *Art Cognition: Integrating the Visual Arts in the Curriculum*. New York: Teachers college, Columbia University.
- Eisner, E. (1994). *Cognition and curriculum reconsidered* (2nd ed.). New York: Teachers College Press.
- Eisner, E. (2002). *The arts and the creation of mind*. USA: Yale University Press.
- Fowler, C. (1996). *Strong Arts, Strong Schools, The promising Potential and Short shortsighted Disregard of the Arts in American Schooling*. New York: Oxford University Press.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books
- Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences: The theory in practice*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1995). Reflections on Multiple Intelligences: Myths and Messages. *Phi Delta Kappan*, 77, 200-209.



- Hinz, A. (2012). Inklusion – historische Entwicklungslinien und internationale Kontexte [Inclusion – historical lines of development and international contexts]. In A. Hinz, I. Koerner, & U. Niehoff (Eds.), *Von der Integration zur Inklusion: Grundlagen, Perspektiven, Praxis [From integration to inclusion: basic information, perspectives, practice]* (pp. 33–52). Marburg, Germany: Lebenshilfe-Verlag.
- Hargreaves, A. & Goodson, I. (2006). Educational Change Over Time? The Sustainability and Nonsustainability of Three Decades of Secondary School Change and Continuity. *Educational Administration Quarterly - EDUC ADMIN QUART*, 42. 3-41.
- Kahraman, A. (2015). Relationship of modernism, postmodernism and reflections of it on education. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 174, 3991-3996.
- Κανάκης, Ι. (2007). Η εσωτερική διαφοροποίηση της διδασκαλίας και της μάθησης (Έννοια, Θεωρητική θεμελίωση, Επιδιώξεις). Εκπαιδευτικός Όμιλος Κύπρου, Διδασκαλία σε τάξεις μικτής ικανότητας, Πρακτικά 8ου Συνεδρίου. Λευκωσία, 2007, 21-33.
- Karkou, V. & Glasman, J. (2004). Arts, education and society: the role of the arts in promoting the emotional wellbeing and social inclusion of young people. *Support for Learning*, 19: 57-65.
- Koutselini, M. (2008). Listening to students' voices for teaching in mixed ability classrooms: Presuppositions and considerations for differentiated instruction. *Learning and teaching*, 1 (1), 17-30.
- Kruse, S. – Dederig, K. (2018). The idea of inclusion: Conceptual and empirical diversities in Germany. *Improving Schools*, 2018, Vol. 21(1) 19–31.
- Murray, S.- Moore, K. (2012). Inclusion through multiple intelligences. *Journal of Student Engagement. Education Matters*, 2(1), 42-48.
- Νικολάου, Σ.-Μ. (2018). Η διεπιστημονικότητα ως πρόκληση στην εκπαίδευση στη μετανεωτερική κοινωνία. ΙΑΚΕ, 5^ο Επιστημονικό Συνέδριο. Ηράκλειο, 30-41.
- Pearson, M. (2014). Multiple intelligences and therapeutic alliances: Counsellors' experiences of incorporating a multiple intelligence approach to counselling. University of Notre Dame Australia. <https://researchonline.nd.edu.au/theses/91>
- Rajshree (2012). Themes of Postmodern Education. *International Journal of Scientific and Research Publications*, 2 (12).
- Robinson, K. (1999). *Οι Τέχνες στα σχολεία. Αρχές, πρακτικές, προβλέψεις.* (Μτφρ. Α. Ζαφειρίου). Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.
- See, B. H. and Kokotsaki, D. (2016), Impact of arts education on children's learning and wider outcomes. *Rev Educ*, 4: 234-262.
- Siegesmund, R. (1998). Why do we teach art today? Conceptions of art education and their justification. *Studies in Art Education*, 39 (3), 197-214.



- Smith, J., Flowers, P., Larkin, M. (2009). *Interpretative phenomenological analysis: Theory, method and research*. London: Sage.
- Tomlinson, C. A. (2003). Differentiating Instruction in Response to Student Readiness, Interest, and Learning Profile in Academically Diverse Classrooms: A Review of Literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27 (2/3), 119-145.
- Tomlinson, C. A. & Cindy A. Strickland. (2005). *Differentiation in Practice*. Alexandria, USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Paris, France: Author.
- Φρυδάκη, Ε. (2015). *Η Επαγγελματική Ταυτότητα του Εκπαιδευτικού και το μέλλον της Διδασκαλίας*. Αθήνα: Κριτική.

Μαρία Αγγελιδάκη

Φιλολόγος – Ψυχολόγος,

Διδάκτορας Παιδαγωγικής Πανεπιστημίου Κρήτης

Διευθύντρια ΔΙΕΚ Γαλατσίου

maria.angelidaki@gmail.com



Η Δημιουργική γραφή και η συμβολή της σε μαθητές της πρώτης σχολικής ηλικίας με αφορμή το βιβλίο της Σοφίας Παράσχου: Ο γάμος του μπαμπά μου

Σοφία Αγιοπετρίτου – Ουρανία Νάτση

Περίληψη

Η συγκεκριμένη παρέμβαση εστιάζει στην ανάδειξη της δημιουργικής γραφής ως μέσου που συμβάλλει στην ενεργητική ανταπόκριση του μαθητή απέναντι στο λογοτεχνικό φαινόμενο, στην καλλιέργεια της φαντασίας του, καθώς και στην ενίσχυση γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων του. Το βασικό στοιχείο που εξετάζεται μέσω μιας παρέμβασης δημιουργικής γραφής στη Β΄ τάξη ενός Δημοτικού σχολείου της πόλης των Ιωαννίνων, είναι η δημιουργική γραφή και ο ρόλος της στην ανάπτυξη του μαθητή. Μέσα από το βιβλίο «Ο γάμος του μπαμπά μου» της Σοφίας Παράσχου -που με πολύ απλό τρόπο πραγματεύεται το διαζύγιο και τη δημιουργία μιας καινούριας οικογένειας για τον πατέρα της μικρής Βίκης- η εργασία στοχεύει στην ευαισθητοποίηση των μαθητών ως προς την οικογένεια, τις σχέσεις μέσα σε αυτή και τη στάση τους απέναντι στο φαινόμενο του διαζυγίου, το οποίο τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα έχει πάρει μεγάλες διαστάσεις. Σε πρώτη φάση οι μαθητές αναλαμβάνουν τον ρόλο του αναγνώστη, διαβάζουν δηλαδή το βιβλίο. Η φάση αυτή είναι απαραίτητη για την προετοιμασία των μαθητών ως αναγνωστών, αλλά και ως εν δυνάμει δημιουργών. Σε δεύτερη φάση οι μαθητές γίνονται οι ίδιοι δημιουργοί-συγγραφείς. Συγκεκριμένα, μέσα από ένα πλαίσιο δημιουργικών ασκήσεων και εφαρμογών, θα εκφράσουν τα συναισθήματά τους, θα δώσουν τη δική τους ερμηνεία και ίσως και το δικό τους διαφορετικό τέλος στην ιστορία.

Λέξεις-Κλειδιά: Δημιουργική γραφή, λογοτεχνική ανάγνωση, διαζύγιο, Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ανάπτυξη προσωπικότητας.

1. Εισαγωγή

Έρευνες σχετικά με την ανάπτυξη της δημιουργικότητας στα παιδιά έχουν δείξει την κρισιμότητα της νηπιακής και της σχολικής ηλικίας (Johnson, 1972 οπ. αναφ στο Μαλαφάντης, 2009: 1). Τα μικρά παιδιά δεν έχουν συναισθηματικούς περιορισμούς, που να τα οδηγούν στην επιδίωξη μίας και μόνο ερμηνείας της πραγματικότητας, και δεν ενοχλούνται από την έλλειψη αληθοφάνειας (Gardner, 1983). Εξίσου καθοριστικό έχει κριθεί βέβαια και το ευρύτερο πολιτισμικό περιβάλλον (Ράπτης, 2008), το οποίο πρέπει να ευνοεί, να προβάλλει και να ενισχύει τη δημιουργική δραστηριότητα. Ειδικότερα, στο σχολικό πλαίσιο, όπου λαμβάνει χώρα η εκπαίδευση και η διαμόρφωση του χαρακτήρα, η αγωγή της δημιουργικότητας θα πρέπει να είναι ο πυρήνας και το σημείο αναφοράς της όλης προσπάθειας, και όχι μόνο ένα συμπλήρωμα της ακαδημαϊκής μάθησης. Κατά τον Csikszentmihalyi «η δημιουργικότητα αποτελεί πολυτέλεια για τους λίγους, ενώ στις μέρες μας είναι μια αναγκαιότητα για όλους» (Csikszentmihalyi, 2006: 18).



Η Αγγλική λέξη «δημιουργώ» (create) έχει τις ρίζες της στη λατινική λέξη *creare*, που σημαίνει “φτιάχνω” ή “παράγω”. Ο όρος δημιουργία σημαίνει παραγωγή ενός πράγματος που δεν υπήρχε προηγουμένως. Η δημιουργία, έχοντας ως γνώρισμά της την πρωτοτυπία, μπορεί να στηρίζεται σε υπάρχοντα υλικά, όμως η σύνθεση αυτών των υλικών είναι νέα ή διαφορετική (Κωσταρίδου και Ευκλείδη, 1989: 1337).

2. Δημιουργική γραφή

2.1 Σκοποί και στόχοι της δημιουργικής γραφής

Όπως αναφέρει ο Κωτόπουλος ο όρος “Δημιουργική Γραφή” επιχειρεί να αποδώσει στα ελληνικά τον αγγλοσαξονικό όρο “creative writing” και παραπέμπει σε μία σειρά διαφορούμενων νοημάτων που προκαλούν σύγχυση, όχι μόνο λόγω των πολλαπλών σηματοδοτήσεων τους, αλλά κυρίως για τις αξιολογικές τους προεκτάσεις (Βακάλη, κ.ά, 2013: 13). Πολλοί χρησιμοποιούν τον όρο ως συνώνυμο της λογοτεχνικής παραγωγής, ενώ άλλοι την ταυτίζουν με τη δυνατότητα παραγωγής μιας πρωτότυπης γραπτής σύνθεσης ή ανασύνθεσης, η οποία δεν περιορίζεται μόνο στη λογοτεχνική γραφή, αλλά μπορεί να καλύπτει ένα ευρύ φάσμα κειμενικών ειδών (Ramet, 2004). Σήμερα τον χρησιμοποιούμε διττά, αναφερόμενοι στην ικανότητα να ελέγχει κανείς τις δημιουργικές σκέψεις και να τις μετατρέπει σε γραφή, αλλά και στην ευρεία του σημασία, όπου εμπεριέχει το σύνολο των διάφορων εκπαιδευτικών πρακτικών και τεχνικών που στοχεύουν στην κατάκτηση συγγραφικών (κυρίως λογοτεχνικών) δεξιοτήτων.

Μέσω της δημιουργικής γραφής, οι μαθητές καλλιεργούν τη σχέση τους με τη γραφή και την ποίηση, γνωρίζοντας και παρουσιάζοντάς την με τρόπο δημιουργικό μέσα από παιχνίδια με: λέξεις, εικόνες, μουσική, τραγούδια. Η Δημιουργική Γραφή αν και δεν έχει ακόμα επίσημα εισαχθεί στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης μπορεί να βρει διόδους σε πολλά μαθήματα, ανεξαρτήτως του γνωστικού αντικειμένου. Πρωταρχικός στόχος της είναι το παιδί να αγαπήσει την τελετουργία της συγγραφικής (αλλά και της αναγνωστικής) πράξης, να αντιληφθεί τη δύναμη των λέξεων και να αναπτύξει αναγνωστικά κριτήρια και αναγνωστικά αντανakλαστικά, ώστε να απολαμβάνει με έναν πιο επεξεργασμένο και σύνθετο τρόπο την ανάγνωση της λογοτεχνίας.

Συνεπώς, σκοπός της δημιουργικής γραφής, μέσα ή έξω από τη σχολική τάξη, είναι η εξοικείωση του μαθητή με τη συγγραφική πράξη και η σταδιακή εδραίωση της σχέσης του με τη λογοτεχνία. (Νικολαΐδου, 2015: 4).

Τα τελευταία χρόνια, ειδικοί στο θέμα της Δημιουργικής Γραφής έχουν καταλήξει ότι επιδρά ολοκληρωτικά στην ανάπτυξη των παιδιών δίνοντας έμφαση στους παρακάτω τομείς:

- Γλωσσική ανάπτυξη
- Διανοητική ανάπτυξη
- Κοινωνική ανάπτυξη



- Ανάπτυξη της προσωπικότητας
- Συναισθηματική ανάπτυξη
- Δημιουργικότητα

2.2. Μέθοδοι και τρόποι διδασκαλίας της δημιουργικής γραφής

Η Δημιουργική Γραφή ως διδακτικό αντικείμενο δεν επιδιώκει σε καμία περίπτωση την ανεύρεση συγγραφικών ταλέντων. Στον χώρο της εκπαίδευσης αντιμετωπίζεται ως μια ελεύθερη έκφραση της προσωπικότητας του παιδιού που γραπτά, αλλά και προφορικά, αποτυπώνει ιδέες και συναισθήματα με τον δικό του τρόπο. Οι μαθητές στη σχολική τάξη πειραματίζονται σε ποικίλα λογοτεχνικά είδη χωρίς το φόβο σωστού ή λάθους. Μέσα από την επαφή του με τη λογοτεχνία, το άτομο αναγνωρίζει και μαθαίνει το ύφος, τη δομή και τη σκέψη μεγάλων εκπροσώπων των λογοτεχνικών ρευμάτων που έχουν αναπτυχθεί κατά καιρούς, υιοθετώντας όποτε χρειαστεί τα στοιχεία αυτά για τα δικά του έργα (Σουλιώτης, 2012).

Κατά τη Νικολαΐδου (2012), όταν τα παιδιά ασχολούνται με γλωσσικές ασκήσεις των τύπων της Δημιουργικής Γραφής βελτιώνονται οι γλωσσικές τους επιλογές και αναπτύσσουν την ικανότητα να αναγνωρίζουν το αισθητικό ωραίο λογοτεχνικό κείμενο. Δεδομένου ότι η διδασκαλία της λογοτεχνίας είναι πια συστηματοποιημένη, με τη Δημιουργική Γραφή επιτυγχάνεται και η ενεργός αντίληψη και συμμετοχή από τους μαθητές. Επομένως, θα λέγαμε ότι η Δημιουργική Γραφή λειτουργεί επιτυχώς όταν γίνεται σαφής διάκριση μεταξύ των ορίων της διδασκαλίας της γλώσσας και της λογοτεχνικής διδασκαλίας (Leahy, et al, 2014).

Ο Καρακίτσιος (2013) στο βιβλίο του “Διδασκαλία της λογοτεχνίας και Δημιουργική Γραφή” κάνει μια συστηματική προσπάθεια αποσαφήνισης των εννοιών και ορισμών γύρω από το είδος του ποιήματος και του αφηγήματος παραθέτοντας παράλληλα και πλήθος ασκήσεων εφαρμογής. Πάνω σε λογοτεχνικά έργα που τα παιδιά καλούνται να διαβάσουν, μπορούν να εφαρμόσουν δραστηριότητες δημιουργικής γραφής ως προς τη μορφή και τη δομή του κειμένου, την αφηγηματική ακολουθία, την πλοκή, την περιγραφή, τον διάλογο και τη διακειμενικότητα παράγοντας τα δικά τους μικρά αριστουργήματα. Οι βάσεις ξεκινούν από την προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία. Στις δύο πρώτες τάξεις του Δημοτικού το Πρόγραμμα Σπουδών εφοδιάζει τους μαθητές με δεξιότητες προκειμένου τόσο να διευρύνουν τις γνώσεις τους σχετικά με την ανάγνωση, τη γραφή, την ομιλία και την κατανόηση του λόγου. Οι μαθητές με την ολοκλήρωση των πρώτων τάξεων είναι σε θέση να κατανοούν μια σειρά από διαφορετικούς τύπους κειμένων, να παράγουν λόγο και να συνθέτουν ατομικά ή ομαδικά απλά κείμενα που ξεκινούν από σύντομες λέξεις και σταδιακά εμπλουτίζονται.

Η διαδικασία της δημιουργικής γραφής, ωστόσο, δεν παύει να είναι απαιτητική και χρονοβόρα. Χωρίζεται σε τρία στάδια, καθένα από τα οποία αποτελεί προϋπόθεση για ένα σωστό και άρτιο αποτέλεσμα. Τα στάδια αυτά



είναι το προ-κειμενικό, το κειμενικό και το μετά-κειμενικό. Στο προ-κειμενικό στάδιο, ο ρόλος του δασκάλου ενισχύεται γιατί καλείται να οργανώσει δραστηριότητες ώστε να ενεργοποιήσει τους μαθητές του. Είναι το σημείο όπου θα δοθούν τα ερεθίσματα για να αρχίσουν οι μαθητές να επεξεργάζονται και να συζητούν, ώστε να μπου και στη διαδικασία κατανόησης των κειμένων και της δομής τους. Ακολουθεί το επόμενο στάδιο το οποίο αφορά στην πρώτη γραφή των κειμένων, ή το στάδιο της κειμενοποίησης των ιδεών. Τέλος, υπάρχει η αξιολόγηση, όπου γίνεται η βελτιστοποίηση των κειμένων, η συζήτηση και ο αναστοχασμός.

3. Διαζύγιο και επιπτώσεις

Το βιβλίο που επιλέχθηκε θίγει με ακρίβεια και ευαισθησία το θέμα του διαζυγίου, των συναισθημάτων που προκύπτουν από αυτό καθώς και των οικογενειακών σχέσεων. Διαζύγιο λέγεται η διάλυση ενός γάμου με απόφαση δικαστηρίου. Υπάρχουν δύο είδη διαζυγίων: (α) αυτό που προέρχεται από σοβαρή ρήξη στο γάμο και (β) το συναινετικό. Αν υπάρχουν ανήλικα παιδιά, προσκομίζεται έγγραφη συμφωνία των συζύγων που ρυθμίζει την επιμέλεια των παιδιών και την επικοινωνία με αυτά. Το διαζύγιο αποτελεί μέρος μιας διεργασίας που εκτείνεται στο χρόνο και προκαλεί πολλαπλές μεταβολές. Ξεκινά πολύ πριν τη λύση του γάμου και μπορεί να συνεχίζει να ασκεί επιρροή στην προσαρμογή των παιδιών -και των γονέων τους- ακόμη και μετά τη λύση του γάμου. Συνοδεύεται, συχνά, από συνεχείς συγκρούσεις μεταξύ των γονέων, επιδείνωση των μορφών πειθαρχίας προς τα παιδιά, μείωση του θετικού συναισθηματικού δεσμού γονέα-παιδιού, ψυχολογικά προβλήματα των γονέων, αίσθημα ενοχής στα παιδιά και πρόωρη ανάληψη ευθυνών και ρόλων από αυτά. Τίθεται το ερώτημα εάν τα παιδιά που ζουν σε οικογένεια με τους δυο γονείς μαζί και τα παιδιά που ζουν σε οικογένεια με έναν γονέα μπορούν, εξίσου, να αναπτυχθούν σε καλά προσαρμοσμένους και υγιείς ενήλικες. Ακόμη και μετά το διαζύγιο, η μονογονεϊκή πια οικογένεια δεν αποτελεί σταθερή μορφή οικογένειας αφού, συχνά, καταλήγει σε κάποια άλλη μορφή συμβίωσης όπως ο δεύτερος γάμος. Η Ελλάδα παρουσιάζει αυξητική τάση στον ετήσιο αριθμό διαζυγίων. Το 1995 τα διαζύγια φτάνουν στο 17%, ενώ το 2006 στο 23% (ΕΣΥΕ, 2006).

Οι πιο επίμονες επιπτώσεις του χωρισμού των γονέων στην προσαρμογή παιδιών και εφήβων αφορούν στα προβλήματα εξωτερίκευσης και εσωτερίκευσης και στη σχολική επίδοση. Τα παιδιά της πρώτης σχολικής ηλικίας (6 έως 9 ετών) δυσκολεύονται να μιλήσουν για τους φόβους τους και, συνήθως, εμφανίζουν προβλήματα συμπεριφοράς ως μέσο έκφρασης των φόβων αυτών. Είναι πιθανό να πιστεύουν ότι ο απών γονέας έχει σταματήσει να τα αγαπάει νιώθοντας άγχος και χαμηλή αυτοεκτίμηση. Εκδηλώνουν έντονη επιθυμία να είναι οι γονείς τους πάλι μαζί προωθώντας κινήσεις συμφιλίωσης. Συχνά, οι ρόλοι μπορεί να αντιστρέφονται, καθώς τα παιδιά είναι εκείνα που φροντίζουν και καθησυχάζουν τους γονείς τους



παραμερίζοντας την δική τους ανάγκη για φροντίδα και συναισθηματική στήριξη (Burkeetal., 2007).

Υπάρχουν πολλοί τρόποι πρόληψης και παρέμβασης των επιπτώσεων του φαινομένου. Στο σχολείο, οι εκπαιδευτικοί ή οι σχολικοί σύμβουλοι μπορούν να ενθαρρύνουν ομαδικές υποστηρικτικές δραστηριότητες που ανακουφίζουν την αίσθηση μοναξιάς των παιδιών που αντιμετωπίζουν το διαζύγιο των γονέων και να ενισχύουν τη συντροφιά των συνομηθίκων. Χρειάζεται να καλλιεργείται ένα υποστηρικτικό μαθησιακό περιβάλλον με στόχο την ενθάρρυνση θετικών σχέσεων με τους εκπαιδευτικούς-μέντορες (Chen & George, 2005) και την αξιοποίηση ευκαιριών για την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων στο παιδί (Masten & Motti-Stefanidi, 2009). Στο παραπάνω πλαίσιο εμπίπτει και η συγκεκριμένη παρέμβαση.

4. Στόχοι της παρέμβασης

Ο λόγος για τον οποίο επιλέχθηκε το συγκεκριμένο βιβλίο είναι γιατί με πολύ απλό και προσιτό τρόπο πραγματεύεται το διαζύγιο, καθώς και τα συναισθήματα όλων όσων εμπλέκονται σε αυτό, μέσα από τα μάτια της μικρής Βίκυς. Επιμέρους στόχοι που τέθηκαν από τις εκπαιδευτικούς ήταν:

- Να νιώσουν τη λογοτεχνική ανάγνωση ως μια δημιουργική διαδικασία.
- Να καλλιεργήσουν την αγάπη τους για τη λογοτεχνική ανάγνωση μέσα από την παιγνιωδών τρόπων.
- Να κατανοήσουν την έννοια της διαφορετικότητας του είδους των οικογενειών μέσα από το συγκεκριμένο λογοτεχνικό βιβλίο.
- Να κατανοήσουν τη δυνατότητα ταυτόχρονης συνύπαρξης αρνητικών και θετικών συναισθημάτων και τη φυσιολογικότητά τους.
- Να εξελιχθούν σε γνωστικό και γλωσσικό επίπεδο και να αναπτυχθούν ολόπλευρα: σωματικά, πνευματικά, ψυχοκινητικά, κοινωνικοσυναισθηματικά.
- Να μάθουν να συνεργάζονται στο πλαίσιο μιας ομάδας.
- Να καλλιεργήσουν την αναγνωστική τους ικανότητα και τη δημιουργική γραφή.
- Να συζητούν και να ανταλλάσσουν απόψεις πάνω σε όσα διάβασαν.

5. Μεθοδολογία

5.1. Διάρκεια και οργάνωση της εκπαιδευτικής διδακτικής παρέμβασης

Ως εφαρμογή στην πράξη όλων όσων προαναφέρθηκαν επιχειρήσαμε να οργανώσουμε και να υλοποιήσουμε μια διδακτική παρέμβαση σε παιδιά της Β' Δημοτικού του 10ου Δημοτικού Σχολείου της πόλης των Ιωαννίνων, με αφορμή το βιβλίο της Σοφίας Παράσχου «Ο γάμος του μπαμπά μου». Οι μαθητές ήταν 37, 17 αγόρια και 20 κορίτσια (από δύο τμήματα Β' Δημοτικού) και η εφαρμογή πραγματοποιήθηκε κατά τις ώρες της ευέλικτης ζώνης και της γλώσσας από τις γράφουσες. Η εφαρμογή των παρεμβάσεων ξεκίνησε



αρχές Νοεμβρίου του 2018 και ολοκληρώθηκε γύρω στα μέσα Δεκεμβρίου 2018. Οι διδακτικές ώρες που αφιερώθηκαν ήταν 16 (8 σε κάθε τμήμα). Για την εκπόνηση της παρούσας έρευνας, τόσο ο διευθυντής του σχολείου όσο και οι γονείς των μαθητών-συμμετεχόντων ήταν ενήμεροι για τις συναντήσεις που πραγματοποιήσαμε με έγγραφες υπεύθυνες δηλώσεις. Τα ονόματα των μαθητών στην ανάλυση των παρεμβάσεων, δεν θα αναφερθούν για προφανείς λόγους. Στο σημείο αυτό πρέπει να τονιστεί ότι ανάμεσα στους μαθητές υπήρχαν 4 μαθητές που είχαν ήδη βιώσει διαζύγιο, 5 μαθητές Ρομά καθώς και ένας μαθητής που η μητέρα του δεν παντρεύτηκε ποτέ και ως εκ τούτου η πατρική φιγούρα απουσιάζει εντελώς από την οικογένεια. Ο συγκεκριμένος μαθητής επίσης αντιμετωπίζει διάφορα προβλήματα γνωστικά όσο και συμπεριφοράς και του παρέχεται παράλληλη στήριξη καθημερινά στη σχολική τάξη.

5.2. Μέθοδος

Στο πλαίσιο της παρέμβασης ακολουθήθηκε ποιοτική έρευνα και συγκεκριμένα έρευνα δράσης. Ακολουθεί μια κυκλική διαδικασία που βασίζεται στα παρακάτω βήματα:

- Στρατηγικό σχεδιασμό
- Δράση
- Παρατήρηση και αξιολόγηση
- Κριτικό και αυτοκριτικό αναστοχασμό για τα παραπάνω βήματα και λήψη αποφάσεων για επόμενες δράσεις.

5.3. Μέσα συλλογής δεδομένων

Ως μέσα συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το ημερολόγιο των ερευνητριών, η συμμετοχική παρατήρηση (εκτός των ερευνητριών ήταν παρούσες και οι εκπαιδευτικοί των συγκεκριμένων τμημάτων), η ομαδική συνέντευξη και τα παράγωγα των δραστηριοτήτων που σχεδιάστηκαν και υλοποιήθηκαν.

Παρακάτω, αναφέρεται εκτενώς ο σχεδιασμός, η εφαρμογή και ο αναστοχασμός ξεχωριστά για την κάθε παρέμβαση, Το υλικό που εκτίθεται προέκυψε από τα γραπτά κείμενα των μαθητών, από το ημερολόγιο των ερευνητριών, το οποίο ενημερωνόταν μετά από κάθε δραστηριότητα και τις αξιολογήσεις και από τις συγκρίσεις των παρατηρήσεων των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών. Όλα τα φύλλα εργασίας των μαθητών παρατίθενται στο παράρτημα.

6. Δημιουργικές παρεμβάσεις

6.1. 1η Δημιουργική παρέμβαση

Σχεδιασμός-Εφαρμογή

Αφού δημιουργήθηκε ένα περιβάλλον άνετο για τα παιδιά (ο χώρος παίζει σημαντικό ρόλο για την συγκέντρωση και προσήλωση των μαθητών καθώς



και για τη δημιουργία άνετου και ευχάριστου κλίματος), η εκπαιδευτικός ξεκίνησε την ανάγνωση του βιβλίου μέχρι το σημείο που η μικρή Βίκυ μια μέρα πριν το γάμο του μπαμπά της αρρωσταίνει και μπαίνει στο νοσοκομείο για να κάνει επέμβαση σκωληκοειδίτιδας.

Μετά από ένα μικρό διάλογο για το θέμα του διαζυγίου και των συναισθημάτων που αυτό επιφέρει, οι μαθητές κλήθηκαν να γράψουν το δικό τους τέλος στην ιστορία (Καρακίτσιος, 2013) χωρίς να ξέρουν το πραγματικό τέλος του βιβλίου.

Αναστοχασμός-Ανάλυση

Η πρώτη παρέμβαση, που ήταν και η αναγνωριστική πηγή αρκετά καλά. Υπήρξε ενδιαφέρον από όλους τους μαθητές ανεξαιρέτως και επειδή η γράφουσα υπηρετεί στο σχολείο ως μουσικός και υποδιευθύντρια, δεν χρειάστηκε το στάδιο της γνωριμίας και της εξοικείωσης μαζί της. Έτσι υπήρχε ευχάριστο κλίμα και οι μαθητές τελειώνοντας ανυπομονούσαν για την επόμενη δραστηριότητα ώστε να μάθουν και το τέλος της ιστορίας που δεν τους αποκαλύφθηκε. Παρά το γεγονός ότι περίμενα να υπάρξει μια μικρή αμηχανία όταν τους είπα να γράψουν το τέλος της ιστορίας και τους έδωσα χαρτιά κενά, οι μαθητές ήταν αρκετά άνετοι και δεν εξέφρασαν κάποια ανησυχία ή αμηχανία.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον στα γραπτά των μαθητών παρουσίαζε η διαφορετική οπτική τους ως προς το τέλος της ιστορίας. Τα κείμενα που παράχθηκαν παρουσίασαν μεγάλη ποικιλία ως προς την έκβαση της ιστορίας αλλά και ως προς την περιγραφή. Είναι χαρακτηριστικό ότι πολλά από τα κορίτσια έδωσαν ιδιαίτερη έμφαση στο νυφικό, στα παπούτσια και στο παρανυφάκι (που θα γινόταν η Βίκυ), χρησιμοποιώντας αρκετές φορές και το α' πρόσωπο, πράγμα που δείχνει πόσο είχαν ταυτιστεί με την ηρωίδα: «... θα βάλω το νυφικό και θα πάω..... και πήγαν όλα καλά και κανείς δε γέλασε μαζί μου...» ή «... Η Δανάη είχε φορέσει ένα πολύ ωραίο νυφικό και εγώ είχα φορέσει κάτι πολύ ωραία παπούτσια...».

Επίσης σε μερικά κείμενα έγινε χρήση διαλόγου μεταξύ των ηρώων της ιστορίας που δεικνύει την αμεσότητα την οποία ένιωσαν τα παιδιά :

-Δανάη: «...Βίκυ με αγαπάς;»

-Βίκυ: «...να, ήθελα να σου πω πως πιο πολύ αγαπάω τη μαμά μου και τον μπαμπά μου..»

Σε πολλά από τα κείμενα ο γάμος έγινε και όλοι ζήσαν καλά κι εμείς καλύτερα (που δείχνει την κατάκτηση φράσεων από τα παραμύθια), ενώ υπήρχαν και αρκετά στα οποία ο γάμος δεν έγινε και είτε τελικά η μαμά κι ο μπαμπάς της Βίκυς ξαναπαντρεύτηκαν, είτε ο μπαμπάς έφυγε για την Αυστραλία!!!!

Στους μαθητές που προέρχονται από χωρισμένες οικογένειες, μόνο στο κείμενο του ενός οι γονείς ξαναπαντρεύονται, γεγονός που προκάλεσε ιδιαίτερη έκπληξη στην εκπαιδευτικό όσο και στις δασκάλες των τμημάτων..



Στο γραπτό του μαθητή με την παράλληλη στήριξη, παρόλο που δεν βγάζει ιδιαίτερο νόημα, εντούτοις είναι εμφανέστατη η απουσία της λέξης "μπαμπάς", ενώ τονίζονται σε επανάληψη οι λέξεις "παππούς" και «γιαγιά».

Η συγκεκριμένη παρέμβαση πραγματοποιήθηκε σε 2 διδακτικές ώρες για το κάθε τμήμα.

6.2. 2η Δημιουργική παρέμβαση

Σχεδιασμός-Εφαρμογή

Κατά τη διάρκεια της πρώτης διδακτικής ώρας της δεύτερης δημιουργικής παρέμβασης έγινε η ανάγνωση του υπόλοιπου βιβλίου. Αποκαλύφθηκε το τέλος της ιστορίας και ακολούθησε συζήτηση που στόχο είχε την κατανόηση της ελάχιστης δομής του αφηγηματικού κειμένου (αρχής, μέσης και τέλους). Οι μαθητές τη δεύτερη διδακτική ώρα κλήθηκαν να φτιάξουν μια περίληψη της ιστορίας του βιβλίου (Καρακίτσιος, 2013: 188), όπου θα ήταν εμφανής η λογική της τριαδικής δομής.

Αναστοχασμός-Ανάλυση

Μέσα από τις περιλήψεις των μαθητών σε γενικές γραμμές φαίνεται να αντιλήφθηκαν την τριαδική δομή. Είναι αξιοσημείωτο ότι μερικοί από τους μαθητές έγραψαν στο πλάι του κειμένου τις λέξεις αρχή, μέση και τέλος και μερικοί μέσα στο ίδιο το κείμενο έχοντας κυκλώσει και τα αντίστοιχα σημεία του κειμένου.

Επίσης, είναι απαραίτητο να τονιστεί ότι κάποιοι από αυτούς στην πορεία της περίληψης άρχισαν να εκφράζονται στο α' πρόσωπο όπως έκαναν και στην πρώτη δραστηριότητα. Τα περισσότερα κείμενα αναφέρθηκαν στο πόσο χαρούμενος ήταν ο μπαμπάς της Βίκυς και πόσο στενοχωρημένη η μαμά της, γεγονός που δείχνει ότι κατάφεραν να μπουν στη διαφορετική συναισθηματική κατάσταση των δύο γονέων και να ταυτιστούν με αυτή. Σε πολλά γραπτά τέλος συναντάμε τη σκηνή στην οποία η Βίκυ με τη Δανάη τρώνε μαζί πίτσα, πράγμα που δείχνει πόσο τους άρεσε η σκηνή αυτή. Όταν ρωτήθηκαν για αυτό οι περισσότερες απαντήσεις ήταν ότι τους αρέσει να το κάνουν με τους γονείς τους, αλλά δεν καταφέρνουν να το κάνουν συχνά!!!

Η παρέμβαση πραγματοποιήθηκε σε 2 διδακτικές ώρες για κάθε τμήμα.

6.3. 3η Δημιουργική παρέμβαση

Σχεδιασμός-Εφαρμογή

Για τη συγκεκριμένη παρέμβαση δημιουργήθηκε ένα κρυπτόλεξο με τις λέξεις μπαμπάς, μαμά, γάμος, χαρά, διαζύγιο, φίλες, οικογένεια, νυφικό, μωρό, πίτσα και μια ακροστοιχίδα με τη λέξη μπαμπάς και προτάσεις που οδηγούσαν στην εύρεση των κατάλληλων λέξεων. Στη συνέχεια με αφορμή τις λέξεις που βρήκαν ακολούθησε διάλογος που βασίστηκε κυρίως στο πώς τα ίδια φαντάζονται μια ευτυχισμένη οικογένεια.



Αναστοχασμός-Ανάλυση

Σ' αυτό το εργαστήριο υπήρξε έντονη δημιουργικότητα από τα παιδιά. Δίνοντάς τους ένα καθορισμένο πλαίσιο μπόρεσαν να ξεφύγουν από την αμηχανία του λευκού χαρτιού. Εκτός του ότι εξασκήθηκαν στο επίπεδο της γλώσσας, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσίασε η άποψή τους για μια ευτυχισμένη οικογένεια όπου φάνηκε η επίδραση από το βιβλίο «...να τρώνε όλοι μαζί ευτυχισμένοι πίτσα...» ή «...να πηγαίνουν τις Κυριακές στη γιαγιά να τρώνε κεφτεδάκια...» ή «...να αγαπάμε τα αδερφάκια μας κι ας μην είναι από τη μαμά μας...» ή «...να ζούμε όλοι αγαπημένοι και χαρούμενοι...».

Η παρέμβαση πραγματοποιήθηκε σε 1 διδακτική ώρα για το κάθε τμήμα.

6.4. 4η Δημιουργική παρέμβαση

Σχεδιασμός-Εφαρμογή

Μετά τις προηγούμενες παρεμβάσεις προχωρήσαμε με τα παιδιά σε κάτι πιο σύνθετο προσθέτοντας και την οπτική διάσταση του θέματος χωρισμένη σε δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος η γράφουσα ζήτησε από τα παιδιά να ζωγραφίσουν μια εικόνα που θεωρούσαν ότι ήταν αντιπροσωπευτική όλης της ιστορίας. Στο δεύτερο, παίρνοντας σαν μοντέλο μία μαθήτριά της τάξης ως «Βίκυ», σχεδιάσαμε το περιγράμματά της σε χαρτί του μέτρου. Έπειτα, στο εσωτερικό μέρος του περιγράμματος γράψαμε στοιχεία που αφορούν την ιστορία και στο εξωτερικό συναισθήματα που νιώθουν η ηρωίδα και οι υπόλοιποι χαρακτήρες με κόκκινο μαρκαδόρο. Τέλος, ζωγραφίσαμε μαζί το πρόσωπο της Βίκυς με την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών.

Αναστοχασμός-Ανάλυση

Το πρώτο εικαστικό μέρος που είναι μια δραστηριότητα οικεία και συνηθισμένη στους μαθητές, οι εικόνες που αποτυπώθηκαν παρουσίασαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον.

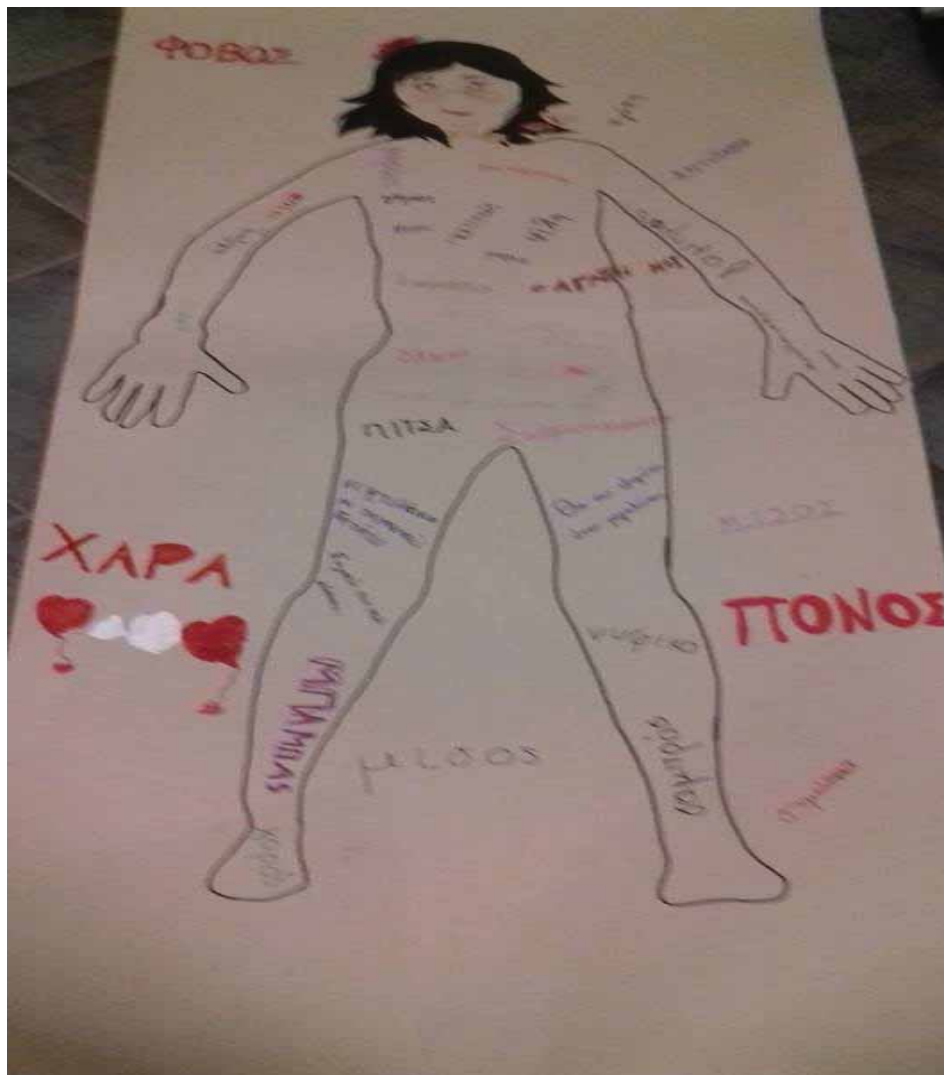
Άλλες εστίαζαν στον γάμο και τη γαμήλια τούρτα, μερικές είχαν αποτυπωμένη ολόκληρη τη σκηνή μιας δεξίωσης (που δεν αναφερόταν καθόλου στο βιβλίο), άλλες έδειχναν τον μπαμπά με τη Δανάη ντυμένους νύφη και γαμπρό αντίστοιχα, ενώ κάποιες τη σκηνή που τρώνε πίτσα, ή μόνο μια πίτσα. Ελάχιστες έδειχναν τον μπαμπά να παντρεύεται με τη μαμά της Βίκυς, ενώ σε κάποιες μαζί με τον μπαμπά και τη Δανάη που ήταν χαρούμενοι, υπήρχε και η μαμά της Βίκυς στενοχωρημένη.

Όλες αυτές οι παραλλαγές είναι ενδεικτικές του πόσο διαφορετικά κάθε μαθητής αφομοίωσε το βιβλίο και την οπτική γωνία στην οποία αποφάσισε να δώσει έμφαση.

Στο δεύτερο μέρος παρόλο που στην αρχή απορούσαν με το τι θα κάνουμε παίρνοντας τη συμμαθήτριά τους ως μοντέλο, στην πορεία

«Προτάσεις Τέχνης και Πολιτισμού στην Εκπαίδευση»

ενθουσιάστηκαν και συμμετείχαν όλοι με μεγαλύτερη διάθεση από τη ζωγραφιά.





Όσο μπορεί να φανεί στην εικόνα τα συναισθήματα που κυριαρχούν με μεγάλα γράμματα είναι ο φόβος, η χαρά, ο πόνος, το μίσος και με μικρότερα η αγάπη, η αντιπάθεια, η συμπάθεια και άγχος. Οι λέξεις που γράφτηκαν μέσα στο περίγραμμα ήταν Σαββατοκύριακο, μπαμπάς, γαμπρός, Δανάη, Κώστας, Βίκυ, γάμος, ανθοδέσμη, στεφάνι, χορός, παππούς, γιαγιά, μωράκι, σπίτι, διαζύγιο, δωμάτιο, σπίτι, «Αγάπη μου», «Θα σου εξηγήσω όταν μεγαλώσεις», «Σ' αγαπώ πιο πολύ απ' όλους» και φυσικά πίτσα και τηγανητές πατάτες. Όταν οι μαθητές ρωτήθηκαν για τα συναισθήματα που έγραψαν οι απαντήσεις τους ως προς τον φόβο και το άγχος ήταν σχετικές με τον γάμο. Κάποιοι απάντησαν ότι φοβόντουσαν μήπως ακυρωθεί ο γάμος επειδή η Βίκυ αρρώστησε, άλλοι ότι η Βίκυ ίσως να φοβότανε ότι με το καινούριο μωράκι ο μπαμπάς δεν θα την αγαπούσε πολύ, ενώ τα κορίτσια είπαν ότι αισθανόντουσαν άγχος για το γεγονός ότι η Βίκυ θα γινόταν παρανυφάκι και φοβότανε μήπως παραπατήσει και χαλάσει το γάμο. Η λέξη μίσος γράφτηκε από μαθητές που είχαν σαν τέλος της ιστορίας (1η παρέμβαση σ. 24) το γάμο του μπαμπά ξανά με τη μαμά και τόνισαν ότι «...δεν χωνεύουμε τη Δανάη... γι' αυτό και γράψαμε μίσος...». Για τη λέξη αγάπη άλλοι είπαν ότι γράφτηκε για τη μαμά, άλλοι για τον μπαμπά και τη Δανάη, άλλοι για τη Βίκυ και όλους τους υπόλοιπους της ιστορίας, άλλοι για το μωράκι που θα ερχότανε, ενώ ο μαθητής με την παράλληλη στήριξη επανέλαβε πολλές φορές ότι ήταν «..μόνο για τη μαμά και τη γιαγιά μου». Οι λέξεις αντιπάθεια και συμπάθεια γράφτηκαν κυρίως για τις σχέσεις μεταξύ της γιαγιάς, της Βίκης και τη Δανάης. Τέλος η χαρά ήταν ξεκάθαρο ότι αφορούσε τον γάμο και το γλέντι που θα ακολουθούσε «...στη μεγάλη αίθουσα του χορού...», καθώς και στα συναισθήματα της Βίκης για το καινούριο μωράκι που θα ερχότανε. Η παρέμβαση πραγματοποιήθηκε σε 2 διδακτικές ώρες για το κάθε τμήμα.

Η τελευταία διδακτική ώρα της παρέμβασης για κάθε τμήμα αφιερώθηκε σε συζήτηση για το συγκεκριμένο βιβλίο καθώς και για άλλα βιβλία που τυχόν έχουν διαβάσει. Το ενθαρρυντικό στοιχείο της συζήτησης ήταν οι ερωτήσεις των μαθητών για το ποιο βιβλίο θα κάνουμε την επόμενη φορά, ποιο θα είναι το θέμα του και αν οι δραστηριότητες θα είναι οι ίδιες ή διαφορετικές.

7. Συμπεράσματα

Ένα θεμελιώδες αντικείμενο προς διδασκαλία στο σχολείο παράλληλα με την ενεργοποίηση της σκέψης των παιδιών, αποτελεί και ο γραπτός λόγος με σκοπό να τον κατακτήσουν. Οι βάσεις για τον σωστό εγγραμματισμό, λοιπόν, θέτονται με την εισαγωγή τους στο γραπτό λόγο, μέσω ελκυστικών εκπαιδευτικών σχεδιασμών και κατάλληλων παιδαγωγικών παρεμβάσεων. Το σχέδιο εργασίας που παρουσιάστηκε σε αυτή την εργασία αποτελεί ένα παράδειγμα, ώστε να μπορέσουν τα παιδιά της πρώτης σχολικής ηλικίας να ανακαλύψουν το γραπτό λόγο, να αποκτήσουν τα κίνητρα που χρειάζονται για να τον κατακτήσουν και να αγαπήσουν τη λογοτεχνία. Τα παραπάνω



προκύπτουν φυσικά μέσω της δημιουργικής διάθεσης των παιδιών, την οποία οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να καταλάβουν και να αξιοποιήσουν προς όφελος των μαθητών τους. Οι διδάσκοντες, σε όποια βαθμίδα της εκπαίδευσης κι αν υπηρετούν, έχουν ως καθήκον την καλλιέργεια της δημιουργικότητας με ανανεωμένες προσεγγίσεις και τρόπους εκπαίδευσης των μαθητών. Η δημιουργικότητα πρέπει να αποτελεί μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας και γι' αυτό αν ο εκπαιδευτικός θεωρεί σημαντική την ενδυνάμωση της δημιουργικότητας, θα αναζητήσει και θα εντοπίσει τις κατάλληλες μεθόδους για την καλλιέργειά της. Σκοπός δεν είναι μόνο το αποτέλεσμα και η αξιολόγηση του, αλλά και η διαδικασία σκέψης, ανάλυσης και ερμηνείας των δεδομένων. Αυτά είναι που αποτελούν το κέρδος των μαθητών.

Αν οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς ή όσοι προωθούν ανάλογες δραστηριότητες σε παιδιά πιστέψουν ότι αυτά μπορούν να γράψουν μια καλή ιστορία τότε τα αποτελέσματα θα είναι σίγουρα (Καρακίτσιος, 2014).

Μέσα από τις παρεμβάσεις, δόθηκε στα παιδιά η ευκαιρία να δουν ορισμένα πράγματα μέσα από μια άλλη οπτική γωνία. Κατάλαβαν ότι δεν είναι κακό να νιώθουμε ταυτόχρονα χαρά και λύπη για ένα γεγονός, μπήκαν στη θέση των μελών της οικογένειας τη Βίκυς και προσπάθησαν να κατανοήσουν τα συναισθήματα που ο καθένας για διαφορετικούς λόγους ένιωθε. Συζήτησαν για τα είδη των οικογενειών, για τη δική τους και προσπάθησαν να τα αποδώσουν τόσο λεκτικά όσο και οπτικά. Όλα τα παραπάνω φαίνονται μέσα από τις παρεμβάσεις και κυρίως την τέταρτη με το περίγραμμα της Βίκυς (σ.29). Ταυτόχρονα εξέλιξαν το γνωστικό, γλωσσικό και κοινωνικοσυναισθηματικό τους επίπεδο και συνεργάστηκαν στο πλαίσιο μιας ομάδας. Σημαντικότερη ήταν η αντιμετώπιση των μαθητών η οποία ήταν γεμάτη από ενθουσιασμό και η στάση τους ιδιαίτερα ενεργητική.

Εντοπίστηκαν όμως και δυσκολίες που αφορούν τη συγγραφή της ιστορίας ως προς τη γραπτή απόδοσή της. Εκτός των ορθογραφικών λαθών -που δεν λαμβάνονται υπόψη στις δραστηριότητες αυτές καθώς το ζητούμενο είναι η αποτύπωση μιας ιστορίας γραπτά και της διαδικασίας παραγωγής της- φάνηκε ότι οι μαθητές (κυρίως στην πρώτη παρέμβαση, σ.24) αντιμετωπίζουν δυσκολία στο να διαμορφώσουν άρτιες προτάσεις και να αποδώσουν σε γραπτό λόγο ολοκληρωμένη τη σκέψη τους. Από τους όρους της πρότασης μεγαλύτερη συχνότητα χρήσης είχαν τα ουσιαστικά και τα ρήματα και το ύφος των προτάσεων ήταν εξαιρετικά απλοϊκό και πολλές φορές ακατανόητο λόγω της ελλιπούς σύνταξης. Συχνό φαινόμενο αποτελούσε και η σχεδόν παντελής έλλειψη τονισμού σε ορισμένα κείμενα, καθώς και η έλλειψη διακριτών ορίων μεταξύ των προτάσεων με σημεία στίξης όπως κόμματα, θαυμαστικά, ερωτηματικά ή τελείες. Ωστόσο παρατηρήθηκε η χρήση μονολόγου και διαλόγου που καθιστούν την αφήγηση πιο άμεση.



Ελέγχοντας την πορεία της έρευνας και την ανταπόκρισή της ή όχι στους αρχικούς στόχους, θα λέγαμε ότι μάλλον οι αρχικές επιδιώξεις επιτεύχθηκαν, ίσως όχι σε απόλυτο βαθμό, αλλά σίγουρα στα γενικά πλαίσια

8. Προτάσεις

Η προσέγγιση του σχολείου στο θέμα της λογοτεχνίας είναι δυστυχώς τις περισσότερες φορές ατελέσφορη. Η συγγραφή ιστοριών στην σχολική τάξη, γίνεται συνήθως μόνο σε περιπτώσεις που ζητείται ως άσκηση από το σχολικό εγχειρίδιο, ώστε να καλυφθεί κάποιος διδακτικός στόχος. Με άλλα λόγια, δεν δίνεται η δέουσα σημασία στο ρόλο της καλλιέργειας της δημιουργικότητας των παιδιών, γιατί το σχολείο αρκείται σε μεθόδους στείρας αποστήθισης και ασκήσεων που ελέγχονται ως προς την ορθότητά τους. Δηλαδή, οι ασκήσεις που περιλαμβάνουν γραπτά κείμενα, ή τη συγγραφή γραπτών ιστοριών βαθμολογούνται, καθώς είναι δομημένες έτσι ώστε να έχουν σωστές και λάθος απαντήσεις. Δεν είναι τυχαίο, άλλωστε το γεγονός, ότι οι μαθητές κατά την διάρκεια των συναντήσεών μας, ιδίως τις πρώτες φορές, ρωτούσαν συχνά αν είναι λάθος να γράψουν κάτι που σκέφτηκαν έτσι όπως το σκέφτηκαν.

Η παρούσα έρευνα ήταν μία από τις πολλές που έχουν πραγματοποιηθεί στα ελληνικά σχολεία σχετικά με τη δημιουργική γραφή. Παρά τους περιορισμούς, τα αποτελέσματά της υπήρξαν ελπιδοφόρα και έδειξαν ότι η άσκηση πάνω σε δραστηριότητες δημιουργικής γραφής είναι ικανή να βελτιώσει την αποκλίνουσα σκέψη των παιδιών και τη φαντασία τους. Σε επίπεδο δημοτικού σχολείου, ο δάσκαλος θα μπορούσε να εφαρμόσει σε συνεργασία με υπόλοιπους εκπαιδευτικούς - και γιατί όχι όλο το σχολείο; - διαθεματικά προγράμματα δημιουργικής γραφής, διδακτικές μεθόδους που αφήνουν ελεύθερη τη φαντασία (όπως η μέθοδος project) πάνω σε λογοτεχνικά έργα αλλά και προγράμματα φιλιαναγνωσίας. Τα προγράμματα αυτά θα μπορούσαν να έχουν εφαρμογή όλη τη χρονιά ή και περισσότερο διάστημα, όπου τα παιδιά θα έχουν τον απαραίτητο χρόνο να αφομοιώσουν και να επεξεργαστούν τα νέα δεδομένα. Μέσα από αυτά θα ήταν πολύ σημαντικό να διαπραγματεύονται θέματα σχέσεων, κοινωνικών φαινομένων και προβλημάτων που πολλές φορές λαμβάνουν χώρα στο οικογενειακό, κοινωνικό και σχολικό περιβάλλον. Για παράδειγμα το θέμα του διαζυγίου και των εφηβικών ανησυχιών θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί σαν παρέμβαση σε παιδιά μεγαλύτερων τάξεων μέσω του βιβλίου «Σπίτι για πέντε» της Λότης Πέτροβιτς-Ανδρουτσοπούλου.

Σε ένα πιο ιδεατό (αλλά όχι ουτοπικό πλαίσιο), θα μπορούσαμε να δώσουμε στους μαθητές κεντρικό ρόλο στην επιλογή βιβλίων λογοτεχνίας με βάση τα οποία θα οργανωθούν προγράμματα σκυταλοδρομίας ανάγνωσης και να γίνουν διάφορες δραστηριότητες. Εκτός δηλαδή από την «μαγική πένα της φαντασίας», ο εκπαιδευτικός μπορεί να εμπιστευτεί στους μαθητές του,



ακόμη και την οργάνωση ενός πλαισίου λογοτεχνικής σκέψης, έκφρασης και συγγραφής.

Τέλος, όπως συμβαίνει στη Βόρεια Ιρλανδία με τα προγράμματα του CAP (Xerri, 2016) -όπου τα σχολεία μπαίνουν σε προγράμματα με ποιητές να συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς για την εφαρμογή δραστηριοτήτων με σκοπό την κατανόηση της δομής της ποίησης- ίσως ανάλογα προγράμματα θα μπορούσαν να εφαρμοστούν και στα σχολεία της χώρας μας. Αν κάθε σχολείο είχε συνεργασία με έναν συγγραφέα ετησίως, ο οποίος θα καθοδηγούσε τους εκπαιδευτικούς πάνω σε δραστηριότητες σχετικές με τη λογοτεχνία και τη Δημιουργική γραφή, σταδιακά το τοπίο πάνω στο συγκεκριμένο θέμα θα ξεκαθάριζε και ίσως τα σχολεία μας να γίνονταν τα επόμενα φυτώρια συγγραφέων.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

- Burke, S., McIntosh, J., & Gridley, H. (2007). Parenting after separation: A position statement prepared for the Australian Psychological Society.
- Chen, J.D., & George, R.A. (2005). Cultivating resilience in children from divorced families. *The Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families*, 13(4), 452-455.
- Csikszentmihalyi, M. (2006). Foreword: Developing creativity. In N. Jackson, M. Oliver, M. Shaw, & J. Wisdom (Eds.), *Developing Creativity in Higher Education: An Imaginative Curriculum* (pp. xviii-xx). Routledge, London.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind, The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Leahy, A., Halloran, L. & Jaenichen, C. (2014). Textures, Modelling, Collage QCreative Writing and the visual Arts. *New Writing: The International Journal for the Practice and Theory of Creative Writing*. 11, (1), 117-133.
- Masten. A. S., & Motti-Stefanidi, F. (2009). In T. B. Gutkin & C. R. Reynolds (Eds.), *The handbook of school psychology* (4th ed.). New York: Wiley.
- Ramet, Adele. (2004). *Creative Writing*. Oxford: How To Books Ltd.
- Xerri, D (2016) Inspiring young people to be creative: Northern Ireland's poetry in motion for schools, *New Writing, The International Journal for the Practice and Theory of Creative Writing*, 14:1, 127-137.

Ελληνόγλωσσες

- Βακάλη, Α., Ζωγράφου-Τσαντάκη Μ. και Κωτόπουλος Τρ. (2013). *Η Δημιουργική γραφή στο νηπιαγωγείο*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Εθνική Στατιστική Υπηρεσία της Ελλάδος (2006). Δελτίο τύπου: Στατιστικές φυσικής κίνησης πληθυσμού. Ανάλυση Δημογραφικών μεγεθών (γάμων-γεννήσεων-θανάτων). Από το Web Site: <http://www.statistics.gr>



- Καραγιάννης, Σ. (2010). Η Δημιουργική Γραφή ως Καινοτόμος Δράση στο Σχολείο: όψεις μιας Παιδαγωγικής Εμπειρίας. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: <https://www.scribd.com/doc>.
- Καρακίτσιος, Α. (2012). Δημιουργική Γραφή: μια άλλη προσέγγιση της λογοτεχνίας ή η επιστροφή της Ρητορικής; *Κείμενα* 15, ανακτήθηκε Νοέμβριος 18, 2013 από το διαδίκτυο:
http://keimena.ece.uth.gr/main/index.php?view=article&catid=59%3Atefxos15&id=256%3A15-karakitsios&option=com_content&Itemid=95
- Καρακίτσιος, Α. (2013). *Διδασκαλία της Λογοτεχνίας και Δημιουργική Γραφή*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.
- Κωτόπουλος, Τ. (2012). Η νομιμοποίηση» της Δημιουργικής Γραφής, *Κείμενα* 15, ανακτήθηκε Νοέμβριο 10, 2018 από το διαδίκτυο:
- Μαλαφάντης, Κ. (2009). Το παραμύθι και η δημιουργικότητα των παιδιών. *Κείμενα: Ηλεκτρονικό Περιοδικό Παιδικής Λογοτεχνίας*, 18. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα:<http://keimena.ece.uth.gr/main/t18/04-malafantis.pdf>, ανακτήθηκε στις 24/10/2018.
- Νικολαΐδου, Σ. (2015). Η δημιουργική γραφή στο σχολείο: Ένα πολυεργαλείο για την παραγωγή συνεχούς γραπτού λόγου. Ανακτήθηκε Οκτώβριος 24, 2018 από το ebook, Μεταίχιμο.
- Νικολαΐδου, Σ. (2012). Δημιουργική Γραφή στο σχολείο. Το τερπνόν μετά του ωφελίμου. *Κείμενα* Ανακτήθηκε Δεκέμβριος 10, 2018 από το διαδίκτυο:http://keimena.ece.uth.gr/main/index.php?option=com_content&view=article&id=259:15-nikolaidou&catid=59:tefxos15&Itemid=95.
- Πέτροβιτς-Ανδρουτσοπούλου Λ. (2011) *Σπίτι για πέντε*. Αθήνα: Πατάκη.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2011). Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας & της Λογοτεχνίας στο Δημοτικό Σχολείο, σελ. 28-32, διαθέσιμο στο: <http://ebooks.edu.gr/info/newps>.
- Παράσχου, Σ. (2018). *Ο γάμος του μπαμπά μου*, Αθήνα: Ψυχογιός.
- Ράπτης, Δ. Ελ. (2008). Η παιδαγωγική και διδακτική σημασία των λαϊκών αφηγήσεων στη σύγχρονη μαθησιακή διαδικασία. *Παιδαγωγική – Θεωρία και Πράξη*, 2, 133-152.
- Σουλιώτης Μ. (2012). *Δημιουργική Γραφή, Οδηγίες Πλεύσεως*. Λευκωσία: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού - Π.Ι. Υ.Π.ΠΟ Κύπρου.

Σοφία Αγιοπετρίτου

Εκπαιδευτικός Μουσικής Αγωγής
Διεύθυνση Α/θμιας Εκπαίδευσης Ιωαννίνων
sofayio@gmail.com



«Προτάσεις Τέχνης και Πολιτισμού στην Εκπαίδευση»

Ουρανία Νάτση

Εκπαιδευτικός Μουσικής Αγωγής
Διεύθυνση Αθμιας Εκπαίδευσης Ιωαννίνων
ran_nats@yahoo.gr



Τα πέτρινα τοξωτά γεφύρια και οι θρύλοι τους "αν δε στοιχειώσετε άνθρωπο, γιοφύρι δε στεριώνει"

Μαρία Αθανασιάδου

Περίληψη

Η εργασία αυτή, αφορά μια εμπειρική μελέτη που αναφέρεται στην έννοια της Μετασχηματίζουσας Μάθησης μέσω της τέχνης και της χρήσης των Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνιών (ΤΠΕ). Αποτελεί καινοτομία και μια εναλλακτική πρωτότυπη διδακτική πρόταση. Η εκπαίδευση μέσα από την τέχνη μπορεί να οδηγήσει στην κοινωνικοποίηση, να αναπτύξει τη φαντασία, την κριτική ικανότητα όπως και την αποδοχή της ποικιλομορφίας και της διαφορετικότητας. Οι τέχνες στην εκπαίδευση, έχουν ένα ιδιαίτερο ενδιαφέρον και μια σημαντικότητα, γιατί τροφοδοτούν την ενέργεια και τη δημιουργικότητα του μαθητή, συμβάλλουν στην ακαδημαϊκή του ανάπτυξη και αποτελούν τον πυρήνα μιας κουλτούρας υψηλών προδιαγραφών σε ένα σχολείο. Γνωρίσαμε, τα "Πέτρινα τοξωτά γεφύρια" ταξιδεύοντας από τον Πόντο ως την Ήπειρο, μέσα από τους θρύλους που τα συνοδεύουν, πήραμε ρόλους, αυτούς, του πραγματευτή, του οδοιπόρου, του προσκυνητή, του ταξιδιώτη, του αγωγιάτη, αντιληφθήκαμε την αναγκαιότητα των μεγάλων αυτών έργων, γίναμε πρωτομάστορες και συλλέξαμε τα πολύτιμα υλικά μας, τραγουδήσαμε Δημοτικά Τραγούδια που επιβεβαιώνουν τους θρύλους των γεφυριών και παρουσιάσαμε σε ανοικτή εκδήλωση τη θεατρική παράσταση "Αν δε στοιχειώσετε άνθρωπο, γιοφύρι δε στεριώνει", σε στίχο ιαμβικό δεκαπεντασύλλαβο. Η τέχνη της μουσικής και του θεάτρου ενσωματωμένες με τη λαϊκή παράδοση και κληρονομιά, συνοδευόμενες από τους θρύλους και τις παραδόσεις, αποτέλεσαν τα στοιχεία της βιωματικής μάθησης.

Λέξεις κλειδιά: Λαϊκή πολιτιστική κληρονομιά, λαϊκή αρχιτεκτονική κληρονομιά, λαογραφία, μετασχηματίζουσα μάθηση, θρύλοι, παραλογές, έθιμα

1. Εισαγωγή

1.1. Λαογραφία-Λαϊκός Πολιτισμός-Λαϊκή Πολιτιστική κληρονομιά

Η Λαογραφία γεννήθηκε ως επιστήμη τον 19ο αιώνα με την διάλυση των πολυεθνικών αυτοκρατοριών, την προσπάθεια δημιουργίας κρατών και του διαχωρισμού των εθνών (Καμηλάκη & Καραμανές, 2008). Είναι η επιστήμη που καταγράφει, κωδικοποιεί, ταξινομεί και παρουσιάζει όλες τις εκφάνσεις του λαϊκού πολιτισμού ή διαφορετικά όλα όσα κάνει ο λαός σε συλλογικό επίπεδο. Τα θέματα είναι ποικίλα καθώς αντλούνται από την κοινωνική ζωή του λαού σε τοπικό και εθνικό επίπεδο (Μερακλής, 1999). Ο Νικόλαος Πολίτης, ο οποίος ήταν και ο θεμελιωτής της επιστήμης της ελληνικής Λαογραφίας ορίζει ως αντικείμενο μελέτης της λαογραφίας τις πράξεις του βίου «κατά παράδοση» και όχι τις πράξεις που είναι αποτέλεσμα της ανατροφής και της μόρφωσης (Κυριακίδου-Νέστορος, 1997). Η Λαογραφία επηρέασε και την παιδαγωγική επιστήμη καθώς αντλεί πολιτισμικό υλικό από το λαϊκό πολιτισμό που συμβάλλει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, καλλιέργεια



ικανοτήτων ώστε να συγκροτηθούν ολοκληρωμένες προσωπικότητες των μελλοντικών πολιτών (Αυδίκος, 2014).

Ο λαϊκός πολιτισμός έχει τις ρίζες του από πολύ παλιά, ήδη από την ίδρυση της αρχαίας ακόμη πόλεως-άστεως. Έχει καθιερωθεί η κατηγοριοποίηση του λαϊκού πολιτισμού σε δύο είδη: αυτού της πόλης και αυτού της υπαίθρου. Ο πρώτος ονομάζεται "αστικός πολιτισμός" και ο δεύτερος "λαϊκός" (Μερακλής, 1986). Πιο συγκεκριμένα ο όρος "λαϊκός πολιτισμός" αναφέρεται σε όλες τις εκδηλώσεις και δραστηριότητες της καθημερινής ζωής που συνδέονται με την κοινωνική, την πνευματική και την φυσική ζωή των ανθρώπων. Οι περισσότερες εξ αυτών χαρακτηρίζονται από ομαδικότητα, αυθόρμητη έκφραση, απρόσωπο και παραδοσιακό χαρακτήρα και συμβάλλουν στην έκφραση της πολιτισμικής ταυτότητας ενός λαού. Ένας αντιπροσωπευτικός σύντομος και περιεκτικός ορισμός του λαϊκού πολιτισμού επίσης, τον αποδίδει ως *«ό,τι κληρονομούμε από τις προηγούμενες σε βάθος χρόνου γενιές, προσαρμοσμένο σύμφωνα με τις συνθήκες και ανάγκες του σύγχρονου κόσμου»* (Κατσαδώρος, 2013).

Συνήθως ο όρος "λαϊκός πολιτισμός" αναφέρεται κάτω από τον ευρύτερο όρο "παράδοση". *«Παράδοση δεν είναι η διαφύλαξη της στάχτης, αλλά η μετάδοση της φλόγας»* (Thomas Morus στο Μπενέκος, 2009). Η όρος "παράδοση" είναι παράγωγο του ρήματος "παραδίδωμι" που σημαίνει, παραδίνω στα χέρια κάποιου, εμπιστεύομαι κάτι σε κάποιον. Δηλαδή η παράδοση είναι μια διαδικασία μεταβίβασης, μετάδοσης. Πρόκειται για μια μεταφορά συνήθως προφορική από την μια γενιά στην άλλη εθίμων, γνώσεων ή ηθών, που έτσι διαιωνίζονται. Διαφαίνεται ότι ο λαϊκός πολιτισμός είναι διαχρονικός και παρών στην καθημερινή ζωή των ανθρώπων, όπως στον λόγο, στην τέχνη, τους ηθικούς κανόνες, τη γαστρονομία, τα έθιμα και γενικότερα στον τρόπο και στάση ζωής.

Η έννοια της πολιτισμικής κληρονομιάς γενικά περιλαμβάνει κάθε ανθρώπινο ή φυσικό έργο που κρίνεται απαραίτητο να προστατευτεί και να μεταλαμπαδευτεί στις μελλοντικές γενιές. Σύμφωνα με τον ορισμό της Συνθήκης για την Παγκόσμια Φυσική και Πολιτιστική κληρονομιά της UNESCO, η πολιτιστική κληρονομιά είναι τόσο υλική όσο και άυλη. Εμπεριέχει δηλαδή από τη μία διάφορα πολιτιστικά αγαθά, όπως είναι αντικείμενα, μνημεία και συλλογές, και από την άλλη πολιτισμικά στοιχεία όπως έθιμα, εκφράσεις, ήθη και παραδόσεις.

Λόγω του ότι η πολιτιστική κληρονομιά είναι όλα τα στοιχεία που κάνουν έναν άνθρωπο να αισθάνεται ότι ανήκει κάπου, είναι απαραίτητο να προστατευτεί και να επιβιώσει. Αυτό το έργο της προστασίας της δεν είναι καθόλου εύκολο. Τα μνημεία επιβαρύνονται συνεχώς τόσο από τις ενέργειες των ανθρώπων όσο και από τα φαινόμενα της φύσης, ενώ συγχρόνως σε κίνδυνο βρίσκεται και η άυλη πολιτιστική κληρονομιά λόγω του σύγχρονου τρόπου ζωής, του καταναλωτισμού και της παγκοσμιοποίησης. Έτσι



θεωρείται αναγκαία η συμβολή ειδικών επιστημόνων που θα έχουν ως στόχο τους την όσο το δυνατόν καλύτερη διατήρησή της (Παυλογεωργάτος, 2003).

1.2. Σημασία της λαϊκής παράδοσης

Στην εποχή της ολοένα αυξανόμενης παγκοσμιοποίησης, η προστασία, η διατήρηση, η ερμηνεία και η ανάδειξη της πολιτιστικής κληρονομιάς και της πολιτιστικής ποικιλίας κάθε περιοχής ή χώρας αποτελεί σημαντική πρόκληση. Σήμερα αποτελεί πρωταρχικό σκοπό πολλών αναπτυσσόμενων χωρών, να διακριβώσουν, να αποκαταστήσουν ή να κατασκευάσουν την ταυτότητά τους και να ενισχύσουν την κοινωνική τους συνοχή. Αποτελεί κεντρικό άξονα με στόχο τη διατήρηση και προστασία των μνημείων της υλικής και άυλης κληρονομιάς τους για τη διάσωση της ιστορικής μνήμης, της ιδιαίτερης πολιτισμικής ταυτότητας και φυσιογνωμίας, τοπικής και εθνικής, και της προβολής της σε διεθνές επίπεδο. (Κόνσολα, 2006· Λαμπρίδου, 2010). Μέσω των εθίμων, της παράδοσης καλλιεργούνται αξίες, επιβάλλονται τρόποι ζωής, ρυθμίζονται συμπεριφορές και ανθρώπινες σχέσεις στο οικογενειακό και στο κοινωνικό περιβάλλον. Επομένως, η διατήρηση και διάδοσή της προφυλάσσει την εθνική συνείδηση κάθε λαού.

Συνοψίζοντας, θα πρέπει να ειπωθεί ότι η λαϊκή παράδοση αποτελεί τεράστια πηγή έμπνευσης για κάθε είδους τέχνη και δημιουργία (Χατζηγεφραμίδης, 2005). Αναμφισβήτητα η μελέτη της παράδοσης του τόπου είναι ικανή να εφοδιάσει τον καθένα με γνώσεις, οι οποίες μπορούν να συμβάλλουν στη συνειδητοποίηση των ριζών, στη γνωριμία με κοινωνίες του παρελθόντος, στην αποδοχή του "άλλου" με τον πολιτισμό που φέρει, στην αξιοποίηση στοιχείων για τη διαμόρφωση ταυτότητας, στον αυτοπροσδιορισμό και στην προφύλαξη από μελλοντικούς κινδύνους.

1.3. Το Εκπαιδευτικό δράμα ως μορφή τέχνης

Το εκπαιδευτικό δράμα, ορίζεται ως μια μορφή τέχνης που υπηρετεί την εκπαίδευση. Ορίζεται ως "μια δομημένη παιδαγωγική διαδικασία" η οποία υιοθετεί την θεατρική φόρμα -δηλαδή τις τεχνικές και τα εργαλεία της δραματικής τέχνης- με σκοπό την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των συμμετεχόντων, καθώς και την καλύτερη αφομοίωση της γνώσης μέσα στο κοινωνικό της πλαίσιο» (Καλλιαντά & Καραβόλτσου, 2006). Το εκπαιδευτικό δράμα είναι ένα δυνατό εργαλείο μάθησης και διδασκαλίας για όλα τα παιδιά, ανεξαρτήτως ηλικίας και ικανότητας. Το θέατρο ως παιδαγωγικό εργαλείο, ενώνει συνειδητά τα δύο πεδία (του θεάτρου και της παιδείας) μέσα στη σχολική αίθουσα. Οι εκπαιδευτικοί εμπνέονται και καθοδηγούνται σε ένα δρόμο, ο οποίος κάνει τη μάθηση και τη διδασκαλία "ψυχαγωγική" (Κοντογιάννη, 2000).

Το εκπαιδευτικό δράμα είναι μια δραστηριότητα, η οποία μπορεί να αξιοποιηθεί στην εκπαιδευτική πρακτική με πολλούς τρόπους. Θα μπορούσε να στηρίζει τα άλλα μαθήματα. Η θεατρική τέχνη και οι τεχνικές του



εκπαιδευτικού δράματος, μπορούν να γίνουν πολύτιμα εργαλεία για τη διδασκαλία π.χ. της λογοτεχνίας, της ιστορίας, της γεωγραφίας, της ξένης γλώσσας και άλλων μαθημάτων του αναλυτικού μας προγράμματος. Ταυτόχρονα, η θεατρική τέχνη απελευθερώνεται από το στίγμα ότι αφορά τους "λίγους" και "ταλαντούχους" μαθητές ή εκπαιδευτικούς (Γκόβας, 2001).

1.4. Παιδαγωγικά οφέλη του Εκπαιδευτικού δράματος

Γενικά η χρήση των τεχνών στη εκπαίδευση έχει τα εξής οφέλη:

- Καλλιέργεια ικανοτήτων έκφρασης σκέψεων και συναισθημάτων με πολλαπλά μέσα (ανάλυση, σύνθεση, κριτική, φαντασία, δημιουργικότητα, εφευρετικότητα).
- Ενεργοποίηση της φυσικής περιέργειας και διάθεσης συμμετοχής.
- Εξοικείωση με τα σύμβολα και τη σημασία της χρήσης τους.
- Το μάθημα γίνεται κατανοητό ακόμα και σε μαθητές από διαφορετικά πολιτιστικά επίπεδα.
- Διευκολύνει τη σύνδεση η οποία χρειάζεται να γίνει μεταξύ διαφόρων διδακτικών θεμάτων, αλλά και τη σύνδεση του μαθήματος με τη ζωή.
- Εξοικειώνει με την ομαδική εργασία.
- Δυναμώνει την ικανότητα του να βρίσκεις και να χρησιμοποιείς πληροφορίες (έρευνα & εφαρμογή).
- Ξεπερνά μαθησιακές δυσκολίες.
- Ενισχύει την αυτοέκφραση, δίνει φωνή στο συναίσθημα και πλουτίζει τον άνθρωπο σε εμπειρίες και αυτοπεποίθηση.
- Βοηθά τους μαθητές να αντιληφθούν βιωματικά ποιο είναι το νόημα της γνώσης και να κατανοήσουν βαθιά αυτό που μαθαίνουν.
- Ο συνδυασμός λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας, που έχει εφαρμογή ειδικά στο θέατρο, βοηθάει στη διατύπωση ολοκληρωμένων νοημάτων.

Μια έρευνα από την Αυστραλία η οποία αφορούσε μαθητές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, έδειξε ότι η συμμετοχή των μαθητών σε μαθήματα τεχνών αποτελεί ισχυρό ακαδημαϊκό κίνητρο, προάγει την προσήλωση στους ακαδημαϊκούς στόχους και οδηγεί στην επίτευξή τους. Επιπρόσθετα η εν λόγω έρευνα εστιάζεται στο ότι οι μαθητές αναπτύσσουν σημαντικές ικανότητες που σχετίζονται με την δημιουργική και την ευφάνταστη σκέψη (Fleming, Gibson, Anderson, Martin & Sudmalis, 2016).

1.5. ΤΠΕ στην εκπαιδευτική λειτουργία

Στην εκπαίδευση ο υπολογιστής μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μέσο διδασκαλίας σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα. Δημιουργείται η προσδοκία για την επίτευξη στόχων τους οποίους οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται να επιτύχουν κάτω από τις παρούσες συνθήκες της σχολικής πραγματικότητας. Τέτοιοι στόχοι είναι η εξατομικευμένη διδασκαλία, η ενεργός συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία της μάθησης, ώστε οι μαθητές να αφομοιώνουν και



να δημιουργούν νέα γνώση και να αναπτύσσουν ολόπλευρα την προσωπικότητά τους (Κόμης, 2005). Μια από τις αλλαγές που μπορεί να φέρει η χρήση του υπολογιστή είναι αυτή του κοινωνικού κλίματος, των αλληλεπιδράσεων και των σχέσεων μέσα στη σχολική τάξη. Σε αυτό το διαφορετικό περιβάλλον θα προάγεται η επικοινωνία και η συνεργασία ανάμεσα σε μαθητές και ο ρόλος του δασκάλου θα είναι περισσότερο συντονιστικός και διευκολυντικός και λιγότερο εκείνος του προμηθευτή των γνώσεων και των πληροφοριών (Κόμης, 2005). Μέσα σε ένα πλαίσιο εποικοδομικών δραστηριοτήτων και της εργασίας με τον υπολογιστή είναι δυνατή η βελτίωση των μεθόδων διδασκαλίας που στη συνέχεια επηρεάζει θετικά την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών. Ταυτόχρονα είναι εφικτή και η βελτίωση του κλίματος στη σχολική τάξη. Οι δημιουργικές δραστηριότητες με τον υπολογιστή, με την ενεργό συμμετοχή όλων των μαθητών θα βοηθήσουν το δάσκαλο να παίξει έναν άλλο ρόλο, πιο δημιουργικό και δεν θα εξαντλείται στη διατήρηση της ησυχίας (Ράπτης & Ράπτη, 2003). Θα μπορεί να βρίσκεται στο πλευρό των μαθητών, για να τους κατευθύνει και να τους παρέχει βοήθεια, όποτε αυτό χρειάζεται. Η διδασκαλία με τον υπολογιστή ευνοεί το δημοκρατικό και εποικοδομητικό κλίμα και την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών, αφού αυτοί εργάζονται κατά ομάδες, όπου η συνεργασία και η κοινωνική αλληλεπίδραση μεταξύ τους νομιμοποιείται, το λάθος αποενοχοποιείται, και ενθαρρύνονται ώστε να γίνουν οι ίδιοι παραγωγοί αυθεντικής γνώσης αξιοποιώντας τις ποικίλες λειτουργίες του υπολογιστή και των δικτύων (Ράπτης & Ράπτη, 2003). Έτσι οι δομές της επικοινωνίας στη σχολική ομάδα αποκτούν μεγαλύτερο εύρος και ποιότητα.

Όλα τα χαρακτηριστικά στοιχεία της λαϊκής παράδοσης είναι προσβάσιμα και διαθέσιμα μέσω του διαδικτύου σε πολύ μεγαλύτερο αριθμό ατόμων σε όλο τον κόσμο. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα όχι μόνο την ενίσχυση της λαϊκής παράδοσης, αλλά και την εμφάνιση νέων μορφών της, οι οποίες δημιουργήθηκαν αποκλειστικά μέσα στον ηλεκτρονικό κόσμο (Κατσαδώρας, 2013).

Πλέον δίνεται η δυνατότητα σε κάθε χρήστη του διαδικτύου όχι απλά να γνωρίσει τη λαϊκή παράδοση, αλλά να πραγματοποιήσει μία διάδραση μαζί της μέσω των δυνατοτήτων που προσφέρει το διαδίκτυο. Σε αυτές ανήκουν όλες οι ηλεκτρονικές πλατφόρμες, οι ικανότητες να μοιράζεσαι με τον κόσμο βίντεο και εικόνες και οι ηλεκτρονικοί ιστότοποι (Μιχαήλ, 2009). Όλοι οι χρήστες ανεξαιρέτως του βαθμού γνώσεως που έχουν, μπορούν να γνωρίσουν πολλές εκφράσεις της λαϊκής παράδοσης. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσω των ιστοσελίδων των Μουσείων, των πολιτιστικών συλλόγων, των ιστοσελίδων κοινωνικής δικτύωσης αλλά και του πολύ διαδεδομένου YouTube, του οποίου το πλέον χαρακτηριστικό στοιχείο είναι το ανέβασμα πολλών βίντεο από διάφορες λαϊκές εκδηλώσεις της καθημερινής ζωής.



Συμπερασματικά, θα μπορούσε να ειπωθεί ότι σε καμία περίπτωση η εξέλιξη της τεχνολογίας και η κυριαρχία των ΤΠΕ στη ζωή των ανθρώπων δεν έχει ζημιώσει την λαϊκή παράδοση. Αν και πριν λίγα χρόνια θεωρούνταν ότι η δεύτερη υπέρ καλύπτονταν από όλη αυτήν την ανάπτυξη, πλέον έχει γίνει ξεκάθαρο ότι την προφυλάσσει και μάλιστα την εξελίσσει και την εμπλουτίζει με νέα είδη. Συνεπώς, ο λαϊκός πολιτισμός μπορεί να αξιοποιηθεί στην σχολική τάξη και να προσφέρει στα παιδιά ένα ταξίδι στο χρόνο ώστε να κατανοήσουν το παρελθόν τους, τις πολιτισμικές τους καταβολές και να καλλιεργήσουν την ιστορική τους μνήμη.

1.6. Συνεργατική μάθηση και ΤΠΕ

Στη σύγχρονη παιδαγωγική θεωρία και πράξη η συνεργασία των μαθητών θεωρείται ένας ιδιαίτερα αποτελεσματικός τρόπος για την ανάπτυξη και καλλιέργεια επικοινωνιακών δεξιοτήτων και ικανοτήτων, της αναζήτησης, της ανάλυσης, της έκφρασης και της ανταλλαγής απόψεων και ιδεών μεταξύ τους. Η κατάκτηση και οικοδόμηση της γνώσης από τα παιδιά επιτυγχάνεται καλύτερα μέσα σε ένα περιβάλλον που καθιστά δυνατή την αλληλεπίδραση, την επικοινωνία και τη συνεργασία (Κακλαμάνης, 2000). Όταν ο υπολογιστής χρησιμοποιείται στη σχολική τάξη ως εργαλείο μάθησης, οι συνεργατικές δραστηριότητες μπορούν να οδηγήσουν σε σημαντικά μαθησιακά αποτελέσματα. Η έρευνα έχει δείξει ότι η χρήση της εκπαιδευτικής τεχνολογίας με ομάδες εργασίας δεν απομονώνει τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία αλλά μπορεί να διευκολύνει την κοινωνική αλληλεπίδραση και επικοινωνία μεταξύ του εκπαιδευτικού και των εκπαιδευομένων όπως και των παιδιών μεταξύ τους με αποτέλεσμα οι μαθητές να είναι ενεργοί συμμετέχοντες στη μαθησιακή διαδικασία (Crook, 1994). Τα πλεονεκτήματα της συνεργατικής μάθησης με τη χρήση υπολογιστών επιβεβαιώθηκαν και με άλλες σύγχρονες έρευνες (Cavalier & Klein, 1998· Singhanayok & Hooper, 1998). Παρόμοιες έρευνες έδειξαν ότι υπήρξε: Βελτίωση των σχέσεων, κατανόηση και αποδοχή μεταξύ παιδιών που ανήκουν σε διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον (McConnell, 2000), θετική επίδραση στην ανάπτυξη διαλόγου, ανταλλαγή ιδεών και διαπραγμάτευση μεταξύ των μαθητών, μεγαλύτερη αυτοεκτίμηση και βελτιωμένη αυτοεικόνα των μαθητών που συμμετείχαν στις δραστηριότητες (Riel, 1990).

2. Στοιχεία Εφαρμογής

Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση Πέλλας, 5ο Δημοτικό Σχολείο Γιαννιτσών, Τάξη: ΣΤ΄, 17 μαθητές, διάρκεια εφαρμογής: Β΄ τρίμηνο, σχολική χρονιά 2018-19.

3. Στόχοι-Επιδιώξεις

Με την συγκεκριμένη δράση στόχος μας είναι να ανοίξουμε νέους δρόμους μάθησης με αφετηρία τις επιστημονικές πηγές ώστε οι μαθητές να



εξερευνήσουν και να ανακαλύψουν το νέο γνωστικό αντικείμενο. Επιθυμία μας είναι επίσης, να εμπλέξουμε τους θρύλους και τις παραδόσεις σε στίχο ιαμβικό δεκαπεντασύλλαβο και να τους μετατρέψουμε σε δημιουργική σκέψη οργανώνοντας επί σκηνής τη δραματοποίηση των νοημάτων τους, έχοντας παρουσιάσεις ταυτόχρονα με τη χρήση ΤΠΕ. Με τη δράση αυτή, όλοι μαζί θα ανακαλύψουμε τη χαρά της συλλογικής εργασίας. Επιπλέον θα προκαλέσουμε δημιουργική περιέργεια για το συνδυασμό της τέχνης, των επιστημών και της τεχνολογίας, με την τελευταία από αυτοσκοπός να μετατρέπεται σε εργαλείο δημιουργικό και απαραίτητο. Θέλουμε οι μαθητές να ανακαλύψουν τις ιδιαίτερες κλίσεις του εαυτού τους πέρα από την επίδοσή τους σε εξεταστικές παραδοσιακές διαδικασίες. Θέλουμε οι μαθητές που εμφανίζονται αδιάφοροι, να εμπλακούν ενεργά. Αυτή η διδακτική πρόταση στοχεύουμε να αποτελέσει το κατάλληλο πλαίσιο ανάπτυξης στενότερων διαπροσωπικών σχέσεων ανάμεσα σε μαθητές και εκπαιδευτικό. Τέλος η πρότασή μας επιθυμούμε να αποτελέσει μια διδακτική παρέμβαση οδηγό για τη διδασκαλία θεμάτων που κινητοποιούν δημιουργικά την εκπαιδευτική κοινότητα, συνδέοντάς την με πολιτιστικές δράσεις και μεταμορφώνοντας το σχολείο σε γνωστικό, καλλιτεχνικό εργαστήριο. Ειδικότερα οι στόχοι περιγράφονται ως:

Διδακτικοί στόχοι:

- Να συνειδητοποιήσουν την εθνική και τοπική ταυτότητά τους στο πλαίσιο της Ενωμένης Ευρώπης.
- Να καλλιεργηθούν πολιτισμικές αξίες του παρελθόντος, όπως η συνεργασία και η συλλογικότητα και να αποκτήσουν λόγο ύπαρξης στη σημερινή πραγματικότητα.
- Να κατανοήσουν όρους, όπως πολιτισμός, λαϊκός πολιτισμός, έθιμα και παραδόσεις.
- Να συνειδητοποιήσουν τη δυναμικότητα του πολιτισμού μέσα στον χρόνο.
- Να αναγνωρίσουν τις τυχόν ομοιότητες και διαφορές που έχουν τα έθιμα από την μια περιοχή στην άλλη και από τη μία γενιά στην άλλη.
- Να γνωρίσουν παραδοσιακούς τρόπους ζωής.
- Να κατανοήσουν ότι τα επαγγέλματα καθορίζονται από τις ανάγκες και τις απαιτήσεις της εκάστοτε κοινωνίας.
- Να συλλάβουν το συμβολισμό του μύθου, του θρύλου, της παράδοσης στις προγενέστερες κοινωνίες.
- Να γνωρίσουν και να συγκρίνουν τον παραδοσιακό και το σύγχρονο λαϊκό πολιτισμό
- Να συνειδητοποιήσουν τη διαδικασία εξέλιξης του παραδοσιακού λαϊκού πολιτισμού.
- Τέλος, να θαυμάσουν τη λαϊκή παραδοσιακή αρχιτεκτονική των πέτρινων τοξοτών γεφυριών.

Μακροπρόθεσμοι στόχοι:



Ο μακροπρόθεσμος στόχος του προγράμματος είναι οι μαθητές να κατανοήσουν ότι παρά τις σημαντικές αποκλίσεις που μπορεί να υπάρχουν ανάμεσα τους λαούς, λόγω σημαντικών ιστορικών και κοινωνικών συνθηκών, υπάρχουν κοινές πολιτισμικές βάσεις και σαν Ευρωπαίοι πολίτες μπορούν να αποκτήσουν μια κουλτούρα που θα δρα ενοποιητικά (Κακάμπουρα, 2001).

Παιδαγωγικοί στόχοι:

- Να αναπτύξουν δεξιότητες συνεργατικής μάθησης.
- Να εξοικειωθούν με τη διερευνητική μάθηση.
- Να ασκηθούν στην αναζήτηση, κριτική αποτίμηση και επιλογή υλικού μέσα από την ποικιλία που εξασφαλίζει το διαδίκτυο.
- Να εμβαθύνουν στην ελληνική ιστορία και να συνειδητοποιήσουν τα διαχρονικά προβλήματα του ελληνικού λαού που τους οδήγησαν στη δημιουργία αυτών των οικοδομημάτων.
- Να γνωρίσουν κοινά χαρακτηριστικά γειτονικών λαών.
- Να συνδέσουν την ιστορία με την παράδοση.
- Να συνδέσουν το δημοτικό τραγούδι με την προφορική λογοτεχνική παράδοση.
- Να συνδέσουν τα παραδοσιακά δημοτικά τραγούδια με την κοινωνική, θρησκευτική και υλική ζωή των Ελλήνων.
- Να αντιληφθούν την αναγκαιότητα κατασκευής των γεφυριών.
- Να κατανοήσουν τους θρύλους, τις υπερφυσικές δυνάμεις, τις προλήψεις, την ύπαρξη στοιχείου που γεννούσε ο φόβος να προσεγγίσουν το ανεξήγητο.
- Να γνωρίσουν τα δομικά υλικά της εποχής των γεφυροποιιών και τον τρόπο διαχείρισής τους.
- Να αντιληφθούν τη διαχρονική αρχιτεκτονική που χαρακτηρίζει τα πέτρινα γεφύρια και την ανάδειξή τους ως μοναδικά δείγματα της πολιτιστικής κληρονομιάς της χώρας μας.
- Να έρθουν σε επαφή με τις παραλλαγές του θρύλου που υπάρχουν σε όλη την περιοχή των Βαλκανίων (ομοιότητες-διαφορές).
- Να εξοικειωθούν με τις δεξιότητες δραματοποίησης.

Τεχνολογικοί στόχοι:

- Να εξοικειωθούν με τη χρήση του διαδικτύου ως περιβάλλοντος μάθησης.
- Να γνωρίσουν επιλεγμένους δικτυακούς τόπους.
- Να ασκηθούν στη χρήσιμη λογισμικού παρουσίασης.

4. Μεθοδολογία

Η διδακτική αυτή πρόταση, λειτούργησε ως καινοτόμο πρόγραμμα προωθώντας νέες αντιλήψεις για την εκπαίδευση σε τρεις διαστάσεις: α) στην αλλαγή αρχών και πεποιθήσεων β) στην εφαρμογή νέων διδακτικών προσεγγίσεων και γ) στη χρήση νέων διδακτικών μέσων. Η επιτυχία του



αποτελέσματος οφείλεται στο ότι η εκπαιδευτική καινοτομία αντιμετώπιστηκε ως "διαδικασία" και όχι ως "γεγονός" από όλους τους εμπλεκόμενους.

Η αφορμή δόθηκε στην 13^η ενότητα της Γλώσσας με τίτλο «Τρόποι ζωής & Επαγγέλματα». Εκεί γεννήθηκε η ανάγκη γνωριμίας με το λαϊκό πολιτισμό, τη λαϊκή αρχιτεκτονική, τους θρύλους και τις παραδόσεις, καθώς έγινε κατανοητό ότι τα επαγγέλματα εξαρτώνται από τον τρόπο ζωής, την εποχή και τις ανάγκες της. Τα πέτρινα γεφύρια έγιναν πρεσβευτές μνήμης και επαφής με τους περίφημους γεφυροποιούς-πρωτομάστορες.

Οι 17 μαθητές της ΣΤ΄ τάξης, χωρίστηκαν σε τέσσερις (4) ομάδες. Τρεις ομάδες των τεσσάρων (4) ατόμων και η τέταρτη των πέντε (5). Η κάθε ομάδα ανέλαβε ένα ρόλο με σαφή ερευνητική και παραγωγική ευθύνη, όπως απαιτεί η εκπόνηση του Προγράμματος. Η εκπαιδευτικός έχει ρόλο επεξηγηματικό, καθοδηγητικό προς τους μαθητές σε όλα τα στάδια των δραστηριοτήτων, συντελώντας στη διαδικασία οικοδόμησης της γνώσης τους. Εμπυχώνει και υποστηρίζει τους μαθητές, ώστε να αξιοποιούν τις δυνατότητές τους και τους βοηθά να ξεπεράσουν μαθησιακά και τεχνολογικά εμπόδια. Τέλος αξιολογούν το έργο που υλοποιήθηκε, τις διαδικασίες που ακολουθήθηκαν καθώς και τη διαδικασία συνεργασίας των μαθητών.

5. Γνωστικά προαπαιτούμενα

Η ανάγκη της επικοινωνίας, της μετακίνησης και της μεταφοράς των προϊόντων των ανθρώπων, γέννησε την ανάγκη της κατασκευής γεφυριών. Κάθε μετακίνηση τότε, μικρή ή μεγάλη και πολύ σημαντική θεωρούνταν και κουβαλούσε ένα μυστήριο, έναν φόβο, απόλυτα δικαιολογημένο, αν αναλογιστούμε τις επικρατούσες συνθήκες. Τα ποτάμια, έπρεπε να γεφυρωθούν. Και η πέτρα, που ήταν άφθονη, ήταν ό,τι έπρεπε γι αυτόν το σκοπό.

Οι γεφυροποιοί, ήταν αυτοδίδακτοι λαϊκοί τεχνίτες. Είχαν οργανωμένα συνεργεία, τα "μπουλούκια", με τους πρωτομάστορες, τους χτίστες, τους λιθαράδες, τους λασπιτζήδες, τους πελεκάνους, τα μαστορόπουλα και φυσικά τα ζώα τους, για να μεταφέρουν την πέτρα και τα εργαλεία τους. Τα υλικά που χρησιμοποιούσαν ήταν η πέτρα και το κορασάνι. Το κορασάνι ήταν κονίαμα που φτιαχνόταν από άμμο ή χώμα, ασβέστη, τριμμένο κεραμίδι και μερικές φορές ασπράδι αυγών και μαλλιά ζώων. Οι μεγάλες δυσκολίες που συναντούσαν κατά την κατασκευή, ήταν η θεμελίωση, η κατασκευή τόξου και η επιλογή της εποχής. Τα γεφύρια χτίζονταν πριν από τον ερχομό του χειμώνα, ωστόσο τα πλημμυρικά φαινόμενα ήταν συχνά και προτού χειμωνιάσει για τα καλά. Η κατασκευή ξεκινούσε από τις δυο άκρες της καμάρας, με δυο συνεργεία, δουλεύοντας παράλληλα και ταυτόχρονα. Σιγά σιγά τα δυο συνεργεία έφταναν στην κορυφή του τόξου και εκεί στον άξονα σφήνωναν τον τελευταίο θολίτη, που λεγόταν "κλειδί" κι έτσι "κλείδωναν" το γεφύρι.



Η μεγάλη σημασία της κατασκευής των γεφυριών για τη ζωή των ανθρώπων, καθώς και το πλήθος των δυσκολιών που έπρεπε να ξεπεραστούν, είχε σαν αποτέλεσμα τη δημιουργία πολλών μύθων και θρύλων. Ήταν μια προσπάθεια να δικαιολογηθούν στη φύση, αλλά και να προσεγγίσουν το ανεξήγητο, τη δημιουργία του γεφυριού, ένα επίτευγμα τόσο δύσκολο που φαινόταν να ξεφεύγει από τα τότε ανθρώπινα μέτρα. Αυτός ο φόβος, γέννησε την ύπαρξη του Δράκοντα που εχθρευόταν το χτίσιμο, που ζητούσε σαν αντάλλαγμα ανθρωποθυσίες για να επιτρέψει την ολοκλήρωση του έργου. Κάθε χτίσιμο γεφυριού, εμπεριέχει την έννοια της θυσίας για την ολοκλήρωση μίας συνολικής προσπάθειας για το καλό της Πατρίδας.

6. Απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή.

Για το δεύτερο μέρος (Ανακαλύπτω τα πέτρινα γεφύρια):

- Λογισμικό περιήγησης σε σχετικές διευθύνσεις του παγκόσμιου ιστού.
- Movie Maker (λογισμικό επεξεργασίας και δημιουργίας ταινίας).
- Λογισμικό επεξεργασίας κειμένου, Microsoft Word.
- Λογισμικό επεξεργασίας αρχείων ήχου mp3.
- Λογισμικό προβολής πολυμέσων VLC
- Πλοήγηση σε σχετικές διευθύνσεις στον παγκόσμιο ιστό.
- Λογισμικό παρουσιάσεων PowerPoint
- Λογισμικό επεξεργασίας βίντεο free Video Converter.
- Πρόσβαση στο YouTube.

Αξιοποιήθηκαν οι ΤΠΕ σε όλη τη διάρκεια του Προγράμματος, γιατί στα σύγχρονα εκπαιδευτικά δεδομένα δε νοείται εκπαιδευτική διαδικασία χωρίς την παρουσία ηλεκτρονικού υπολογιστή και διαδικτύου. Ενεργοποιήθηκε το ενδιαφέρον των μαθητών και η παραγωγικότητά τους. Δικαιώθηκε το αίσθημα της ανακαλυπτικής μάθησης και της δημιουργίας νέου παραγόμενου εκπαιδευτικού υλικού από τους ίδιους, σε μορφή PowerPoint.

Εξάλλου η σύγχρονη μέθοδος διάδοσης της παράδοσης μέσω του διαδικτύου παρουσιάζει πάρα πολλά κοινά με την έως τώρα επικρατούσα προφορική μέθοδο. Ο Fox δίνει τις ομοιότητες που υπάρχουν μεταξύ τους:

- Μέσω και των δύο διαδίδονται ευκολότερα τα μικρότερης έκτασης λαϊκά είδη.
- Μέσω του διαδικτύου δημιουργούνται νέα λαϊκά φαινόμενα, αλλά και επεκτείνονται τα παλαιότερα.
- Ακόμα και στην περίπτωση που ο λαϊκός πολιτισμός περνάει μέσα στο διαδίκτυο διατηρείται η ανωνυμία του, όπως ακριβώς συμβαίνει και με τα γνήσια δημιουργήματά του (Κατσαδώρας, 2013).

7. Αξιολόγηση.

Η αξιολόγηση αφορά συνολικά την κάθε ομάδα στα κριτήρια που αφορούν:

- Την ανταπόκριση στους αρχικούς στόχους.



- Την εμπλοκή του δημοτικού τραγουδιού στην κατανόηση του γνωστικού αντικειμένου.
- Τη δραματοποίηση του θρύλου του Γεφυριού της Άρτας.
- Τον τρόπο συνεργασίας και επικοινωνίας των μελών της ομάδας.
- Την αξιοποίηση των δυνατοτήτων της χρήσης του ηλεκτρονικού υπολογιστή.

Κάθε ομάδα αυτοαξιολογήθηκε μεμονωμένα και ανακοίνωσε τις διαπιστώσεις της. Στο τέλος υπήρξε κοινή αυτοαξιολόγηση για την επιτυχία του Προγράμματος.

8. Συμπεράσματα

Αποτέλεσε μια βιωματική μέθοδο που προώθησε την ολόπλευρη συμμετοχή των μαθητών, οι οποίοι βίωσαν, αισθάνθηκαν, γνώρισαν, στοχάστηκαν και έδρασαν. Η δραματοποίηση λειτούργησε συμπληρωματικά και καταλυτικά στην όλη προσέγγιση του θέματος. Ο μαθητής υποδυόμενος ένα ρόλο εμπλέκεται στη διαδικασία του δράματος και αποκτά μια συνολική αίσθηση του κειμένου (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2001). Επειδή το δράμα ως κοινωνική μορφή τέχνης ενθαρρύνει τη συλλογική συμμετοχή σε ομαδικές δραστηριότητες, δίνει τη δυνατότητα συμμετοχής σε όλους, ακόμα και στους πιο αδύναμους, να συμμετάσχουν ενεργά (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2001).

Οι μαθητές συμμετείχαν ενεργά σε όλη τη διάρκεια της εκπαιδευτικής παρέμβασης. Τα οφέλη που αποκόμισαν τα παιδιά ήταν σημαντικά, διότι γνώρισαν ήθη, έθιμα και παραδόσεις τόσο του ελληνικού όσο και άλλων πολιτισμών άμεσα, βιωματικά και έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Γεγονός που συνέβαλε τόσο στην εξοικείωσή τους με το λαϊκό πολιτισμό, όσο και στην κατανόηση εννοιών και αξιών της λαογραφίας. Κατανόησαν ότι μπορεί να συνυπάρχουν αρμονικά διατηρώντας ο καθένας την δική του εθνική και πολιτισμική ταυτότητα.

Παρατήρησαν ότι στοιχεία πολιτισμού υπάρχουν σε πολλούς και διαφορετικούς χώρους και χρόνους με κάποιες παραλλαγές. Παρατίθενται κάποια ενδεικτικά σχόλια των μαθητών «περίπου το ίδιο κάνουμε και εμείς ...», «έχουμε πολλά κοινά...», «δεν διαφέρουμε και πολύ...», «ποιος πήρε στοιχεία από τον άλλο πολιτισμό;...», «νόμιζα ότι αυτό γινόταν μόνο εδώ, στην Ελλάδα...», «αυτό που γινόταν παλιά γίνεται και τώρα αλλά, λίγο αλλαγμένο...». Οι μαθητές ανακάλυψαν κοινά στοιχεία στα έθιμα, στον τρόπο ζωής, τις συνήθειες των ανθρώπων εκείνης της εποχής των μεγάλων κατασκευαστικών έργων των γεφυριών και εντόπισαν επίσης, πολλές ομοιότητες στη μουσική, στα όργανα, στους ήχους και στις ενδυμασίες που φορούν και σήμερα σε πολλούς Πολιτιστικούς Συλλόγους.

Οι πολιτισμικές διαφορές μέσα στο σχολικό περιβάλλον, μπορούν να είναι μια ευκαιρία για μάθηση και όχι μια στείρα σύγκριση ανωτερότητας ή κατωτερότητας των πολιτισμών, η οποία άλλωστε απομακρύνει τα παιδιά μεταξύ τους και δημιουργεί χάσματα που εμποδίζουν την ομαλή και σωστή



συνύπαρξή τους, όχι μόνο μέσα στην τάξη, αλλά και στην κοινωνία. Τα παιδιά θα πρέπει να ενθαρρύνονται στο πλαίσιο του σχολείου να αναλύουν με λογικές συνδέσεις δομές και λειτουργίες της κοινωνίας, να συνδιαλέγονται με τους συμμαθητές τους, να αξιολογούν τις απόψεις τους, να δέχονται την κουλτούρα τους.

Ο πολιτισμός κάνει τον άνθρωπο να αυτο-στοχάζεται να διακρίνει τις αξίες, να επιλέγει σύμφωνα με αυτές, να εκφράζεται, να αναγνωρίζει τον εαυτό του στα επιτεύγματά του και να αναζητά νέα "νοήματα" (Μάρκου, 2018). Άλλωστε πρόοδος σημαίνει να εκμεταλλευόμαστε την εμπειρία των παλιότερων και να προχωράμε ακόμα πιο μπροστά.

Όσον αφορά τη χρήση των νέων τεχνολογιών έκανε την όλη διαδικασία πιο ελκυστική, ευχάριστη, ενεργητική και δημιουργικότερη εμπειρία. Τους έδωσε τη δυνατότητα να αντλήσουν με ευκολία και ταχύτητα πολλές πληροφορίες. Η συγκεκριμένη δράση βρήκε ιδιαίτερη απήχηση τόσο στους αδύναμους μαθητές, αλλά και στους μαθητές με διαφορετική εθνικότητα που δεν είχαν επαρκή γνώση της ελληνικής γλώσσας. Σχετικά με τη χρήση του διαδικτύου οι μαθητές έδειξαν ιδιαίτερο ενθουσιασμό να βρουν πληροφορίες, εικόνες, βίντεο, να δημιουργήσει κάθε ομάδα το δικό της power point και να το παρουσιάσει. Ήταν μια πρωτόγνωρη δραστηριότητα για τα παιδιά, τα οποία εντυπωσιάστηκαν με κάποιες παραδόσεις, τελετουργικά, αντιλήψεις και τρόπο σκέψης εκείνης της εποχής. Η όλη διαδικασία τους παρέσυρε και τους ώθησε να επικοινωνήσουν και να αλληλοεπιδράσουν μεταξύ τους ανταλλάσσοντας απόψεις και προβληματισμούς.

Συνοψίζοντας τα ευρήματα αυτής της έρευνας, ως προς τη βιωματική, συνεργατική μάθηση, αξίζει να τονιστεί και πάλι η συμβολή του λαϊκού πολιτισμού και των νέων μέσων στην ανάπτυξη δεξιοτήτων των παιδιών. Τα παιδιά απόκτησαν εμπειρίες και γνώσεις από μια εποχή άγνωστη, ήρθαν σε επαφή με την λαϊκή κληρονομιά, κατανόησαν την αξία της, και με τη χρήση των ΤΠΕ, απόκτησαν μια πιο συλλογική εικόνα για τη ζωή τους και τη ζωή των παλαιότερων κατοίκων που μπορεί να αποτελέσει ένα εφόδιο να προσανατολιστούν δημιουργικά στο μέλλον.

Μετά την ολοκλήρωση του Προγράμματος, μπορούμε να καταθέσουμε ότι οι μαθητές:

- Κατανόησαν πως ο τρόπος ζωής και οι ανάγκες της κοινωνίας, καθορίζουν τα επαγγέλματα.
- Πως ο λαϊκός πολιτισμός και η παράδοση, έχουν διαχρονική σημασία.
- Πως η ενασχόλησή τους με την κατασκευή των πέτρινων γεφυριών στάθηκε αφορμή για πολλούς προβληματισμούς και νέες γνώσεις.
- Πως με την εμπλοκή τους στη δραματοποίηση του θρύλου του 'Γεφυριού της Άρτας' ανακάλυψαν νέα ταλέντα και κλίσεις τους και κατανόησαν πλήρως τα νέα γνωστικά δεδομένα.
- Πως με τη χρήση των ΤΠΕ, σχημάτισαν και λειτούργησαν συνεργατικές ομάδες.



- Πως ενδυναμώθηκαν οι σχέσεις δασκάλου-μαθητή με ικανοποίηση και από τις δύο πλευρές.
- Πως αναγνώρισαν την αξία ενασχόλησής τους με την τέχνη και πως με τέτοιες δράσεις προάγουν τον πολιτισμό και προάγονται σε αυτόν.
- Πως ο Πολιτισμός είναι έννοια παγκόσμια και οφείλουμε σεβασμό.

Σύμφωνα με τις θεωρίες οικοδόμησης της γνώσης (constructivism), που υποστηρίχθηκαν από τους Piaget, Vygotsky και άλλους, κάθε άνθρωπος κατασκευάζει ο ίδιος τη γνώση ανάλογα με τις εμπειρίες του (Παναγιωτακόπουλος, κ. ά. 2003), καθώς και τα ενδιαφέροντά του, κατά την εμπλοκή του σε κοινωνικές διαδικασίες διαλόγου (Παπούλια -Τζελέπη, 2004). Οι δραστηριότητες που προτάθηκαν εδώ, βασίζονται σε αυτές τις απόψεις για τη γνώση και τη μάθηση και είναι μια προσπάθεια συμβολής στη βιωματική προσέγγιση μιας πλευράς του λαϊκού πολιτισμού.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

- Cavalier, J.C. & Klein, J. D. (1998). Effects of cooperative versus individual learning and orienting activities during computer-based instruction. *Educational Technology Research and Development*, 46, 5-17.
- Crook, C. (1994). Children as computer users: the case of collaborative learning. *Computers & Education*, 30, 237-247.
- Fleming, J. Gibson, R. Anderson, M. Martin, A. & Sudmalis, D. (2016). Cultivating imaginative thinking: teacher strategies used in high performing arts education classrooms. *Cambridge Journal of Education*, 46, 435-453.
- McConnell, D. (2000). *Implementing Computer Supported Cooperative Learning*. London: Kogan Page Ltd.
- Riel, M. (1990). Cooperative learning across classrooms in electronic Learning Circles. *Instructional Science*, 19, 445-466.
- Singhanayok, C. & Hooper, S. (1998). The effects of cooperative learning and learner control on students' achievement, option selections and attitudes. *Educational Technology Research and development*, 46, 17-33.

Ελληνόγλωσσες

- Αυδή, Α. & Χατζηγεωργίου, Μ. (2002). Η χρήση του δράματος στη διδασκαλία της λογοτεχνίας: ένα ενδεικτικό παράδειγμα με βάση το ποίημα του Γ. Σεφέρη "Πάνω σ' έναν ξένο στίχο". Στο Ν. Γκόβας (Επιμ.), Πρακτικά 2ης Διεθνούς Συνδιάσκεψης *Το Θέατρο στην Εκπαίδευση: μορφή τέχνης και εργαλείο μάθησης*, Αθήνα 7-9 Δεκεμβρίου 2001, σσ. 119-129. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Αυδίκος Ε.-Κοζιού Σ. (Επιμ.) (2014). Πρακτικά 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου "Λαϊκός Πολιτισμός και Εκπαίδευση". Καρδίτσα 19, 20 και 21



- Οκτωβρίου 2012. Καρδίτσα: Κέντρο Ιστορικής και Λαογραφικής Έρευνας "Ο Απόλλων" Καρδίτσας – Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Γκόβας, Ν. (2001). Το θέατρο στην εκπαίδευση ως μορφή τέχνης και εργαλείο μάθησης: συναρπαστικές ισορροπίες! Στο Ν. Γκόβας (Επιμ.), Πρακτικά 2ης Διεθνούς Συνδιάσκεψης *Το Θέατρο στην Εκπαίδευση: μορφή τέχνης και εργαλείο μάθησης*, Αθήνα 7-9 Δεκεμβρίου 2001, σσ. 21-28. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Κακάμπουρα, Ρ. (2001). Αντικείμενο και σκοπός του προγράμματος. Στο Διαθεματικό Εκπαιδευτικό Υλικό για την Ευέλικτη Ζώνη, τεύχος Α', Λαϊκός Πολιτισμός. Αφύπνιση στη διαφορετικότητα των Γλωσσών και των Πολιτισμών, σσ. 9-10. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων / Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κακλαμάνης, Θ. (2000). Συνεργατική μάθηση και ΤΠΕ στην εκπαίδευση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 5, 130-144.
- Καλλιαντά, Θ. και Καραβόλτσου, Α. (2006). "Εκπαιδευτικό δράμα: Παιδαγωγικός ρόλος, πεδία εφαρμογής και...παραμύθια". Πρακτικά 1ου Διεθνούς Εκπαιδευτικού Συνεδρίου "Λαϊκός πολιτισμός και εκπαίδευση", Βόλος 29 Σεπτεμβρίου – 1 Οκτωβρίου 2006. Βόλος: 2007.
- Καμηλάκη – Πολυμέρου, Α. & Καραμανές, Ε. (2008). *Λαογραφία: Παραδοσιακός πολιτισμός*. Αθήνα: Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Ι.Δ.ΕΚ.Ε).
- Κατσαδώρος, Γ. (2013), Η επιστήμη της λαογραφίας στη σύγχρονη τεχνολογική εποχή. Η ηλεκτρονική προφορικότητα. Στο Γ. Κόκκινος & Μ. Μοσκοφόγλου-Χιονίδου (Επιμ.), *Επιστήμες της εκπαίδευσης. Από την ασθενή ταξινόμηση της Παιδαγωγικής στη διεπιστημονικότητα και στον επιστημονικό υβριδισμό*, σσ. 99-122. Αθήνα: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Αιγαίου και Ταξιδευτής
- Κόμης, Β. (2005). *Εισαγωγή στη διδακτική της Πληροφορικής*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Κοντογιάννη, Α. (2000). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κυριακίδου – Νέστορος Α. (1997). *Η θεωρία της ελληνικής λαογραφίας. Κριτική ανάλυση*. Αθήνα: Εταιρία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας.
- Μάρκου, Μ. (2018). Ο Ψηφιακός Πολιτισμός και οι Σύγχρονες Πολιτικές Ανάπτυξης. Στο 8ο Διαπανεπιστημιακό Σεμινάριο Βιώσιμης Ανάπτυξης, Πολιτισμού και Παράδοσης, «Πολιτισμός και ψηφιακή τεχνολογία», σσ. 171-182. Σύρος: Ινστιτούτο Σύρου.
- Μερακλής Μ. Γ (1999). *Θέματα Λαογραφίας*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Μερακλής, Μ.Γ. (1986). *Ελληνική Λαογραφία: Ήθη και Έθιμα*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Μιχαήλ, Γ. Β. (2009). "Homo Interneticus" ή Λαογραφία και Διαδίκτυο. *Λαογραφία*, 41, 291-305.



- Μπενέκος, Δ. (2009). Τοπικός πολιτισμός και εκπαιδευτικές εφαρμογές: Ανιχνεύοντας το λαϊκό πολιτισμό σε λογοτεχνικά κείμενα. Στο Δ. Ράπτης, & Γ. Παπαβασιλείου (Επιμ.), *Τοπικός πολιτισμός και εκπαίδευση: πρακτικά πανελληνίου παιδαγωγικού-ιστορικού συνεδρίου*, Τρίκαλα, 23-25 Νοεμβρίου 2006, σσ. 167-175, Τρίκαλα: Δ/νση Πρωτ/θμιας Εκπ/σης Ν. Τρικάλων.
- Παναγιωτακόπουλος, Χ., Πιερρακέας, Χ., Πιντέλας, Π. (2003). *Το εκπαιδευτικό λογισμικό και η αξιολόγησή του*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Παπούλια-Τζελέπη, Π. (2004). Η πρόκληση του γραμματισμού στη νέα χιλιετία. Στο Π. Παπούλια-Τζελέπη, & Ε. Τάφα (Επιμ.), *Γλώσσα και γραμματισμός στη νέα χιλιετία*, σσ. 19-23. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παυλογεωργάτος, Γ. (2003). *Διατήρηση της υλικής πολιτιστικής Κληρονομιάς*. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α. (2003). *Πληροφορική και Εκπαίδευση: Ολική προσέγγιση*, Τόμος Α΄. Αθήνα: Αθηνά.
- Χατζηγεφραιμίδης, Ε. (2005). *Ορθοδοξία και Πολιτισμός*. Θεσσαλονίκη: Σταμούλης.

Μαρία Αθανασιάδου

Εκπαιδευτικός ΠΕ70

5ο Δημοτικό Σχολείο Γιαννιτσών «Πηνελόπη Δέλτα»

athanmaraki@gmail.com

Παράρτημα



Εικόνα 1. Βυζαντινό Γεφύρι-Κιουπρί (Εδεσσα)



Εικόνα 2. Θεατρικό δρώμενο: «Αν δε στοιχειώσετε άνθρωπο, γιοφύρι δε στεριώνει»



Πώς αντιλαμβάνονται οι μαθητές την μητρική αγάπη μέσα από την Τέχνη; Η αντίληψη αυτή κατά πόσο μετασχηματίζει τη συμπεριφορά τους;

Μαρία Αποστολάκη

Περίληψη

Η εισήγηση αναφέρεται σε διδακτικό σενάριο το οποίο υλοποιήθηκε, στο μάθημα της Ευέλικτης Ζώνης, με μαθητές ΣΤ΄ τάξης Δημοτικού σχολείου. Η διάρκεια του διδακτικού σεναρίου ήταν πέντε διδακτικές ώρες. Αντικείμενο της διδασκαλίας αποτελεί η προσέγγιση του προαναφερθέντος θέματος μέσω της τέχνης. Το διδακτικό σενάριο υλοποιήθηκε με αφορμή κάποιες μεμονωμένες περιπτώσεις μαθητών που μιλούν απρεπώς και χωρίς σεβασμό προς τη μητέρα τους κατά την ώρα αποχώρησής τους από το σχολείο. Προτάθηκε στους μαθητές της ΣΤ΄ τάξης η επεξεργασία του θέματος της μητρικής αγάπης με σκοπό οι μαθητές να αντιληφθούν μέσω διαφορετικών μορφών έργων τέχνης την αξία της μητρικής αγάπης και το πόσο σημαντικό πρόσωπο είναι η μητέρα μέσα σε κάθε οικογένεια, έτσι ώστε να προβληματιστούν και να υπάρξει μετασχηματισμός της συμπεριφοράς αυτών.

Λέξεις κλειδιά: μετασχηματισμός, συμπεριφορά, τέχνη, μητρική αγάπη

Εισαγωγή

Η επαφή των μαθητών με έργα τέχνης, μπορεί να προάγει τη δημιουργική σκέψη τους ενώ μέσω του στοχασμού στην εκπαιδευτική διαδικασία αναπτύσσεται η κριτική τους ικανότητα προκειμένου να επιλυθούν προβληματικές καταστάσεις (Μέγα, 2011). Επιπλέον το περιεχόμενο και η δομή των έργων τέχνης αναπτύσσουν έναν τρόπο σκέψης ο οποίος λειτουργεί απεγκλωβίζοντας τους μαθητές από στερεοτυπικές δομές σκέψεων (Adorno, 2000). Ο πρώτος που ανέπτυξε τη θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης ήταν ο Jack Mezirow ο οποίος τη χαρακτήρισε ως μια διεργασία μέσω της οποίας αλλάζουμε τις νοητικές μας συνήθειες και τις δομές των σκέψεων έτσι ώστε να τις κάνουμε πιο δεκτικές στην αλλαγή (Mezirow, 2009). Το διδακτικό σενάριο της μετασχηματίζουσας μάθησης μέσα από την Τέχνη, στο θέμα της ανάδειξης της μητρικής αγάπης και της υιοθέτησης σωστής συμπεριφοράς από την πλευρά των μαθητών προς το πρόσωπο της μητέρας, έδωσε την ευκαιρία στους μαθητές να επεξεργαστούν το θέμα και να κατανοήσουν τη συμβολή της μητέρας στην πορεία της ζωής του κάθε ανθρώπου αλλά και στο πόσο απαραίτητο είναι για τη μητέρα αλλά και για αυτούς (τους μαθητές), να μιλούν με σεβασμό στον άνθρωπο που τους έφερε στη ζωή και αγωνίζεται καθημερινά για να τους μεγαλώσει σωστά.

Σκοπός της υλοποίησης του διδακτικού σεναρίου ήταν να προσεγγιστεί το θέμα κριτικά και ολιστικά από τους μαθητές. Η ανάπτυξη του διδακτικού



σεναρίου για το μετασχηματισμό της μη σωστής συμπεριφοράς των μαθητών προς την μητέρα, μέσω της ανάδειξης της μητρικής αγάπης, όπως αυτή φανερώνεται μέσα από διαφορετικές μορφές έργων τέχνης ακολούθησε τη διδακτική πορεία της μετασχηματίζουσας μάθησης μέσα από την Τέχνη.

Στοιχεία εφαρμογής: Η διδακτική εφαρμογή πραγματοποιήθηκε στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, και συγκεκριμένα στην έκτη ΣΤ΄ τάξη δημοτικού σχολείου. Η υλοποίηση της πραγματοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2018-2019, στο γνωστικό αντικείμενο της Ευέλικτης ζώνης και η συνολική διάρκεια της ήταν πέντε (5) διδακτικές ώρες.

Στόχοι-επιδιώξεις: Οι στόχοι του διδακτικού σεναρίου ήταν οι εξής:

- Να μπορούν οι μαθητές να κατανοήσουν το μέγεθος της ανιδιοτελούς μητρικής αγάπης μέσω της επεξεργασίας ποικίλων μορφών τέχνης (ανάπτυξη κριτικής σκέψης και ηθικής σκέψης).
- Να μπορούν οι μαθητές να κατανοήσουν πόσο σπουδαίος και απαραίτητος είναι ο σεβασμός προς το πρόσωπο της μητέρας και πόσο σημαντική είναι η υιοθέτηση σωστού τρόπου συμπεριφοράς προς αυτήν.

Μεθοδολογία της διδασκαλίας: Χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της μετασχηματίζουσας μάθησης. Η μεθοδολογία ολοκληρώθηκε σε έξι στάδια και είχε ως σκοπό την επαφή των μαθητών με διαφορετικές μορφές έργων τέχνης έτσι ώστε να ενεργοποιήσουν τη στοχαστική τους διάθεση και μέσω του στοχασμού να προαχθεί η κριτική τους σκέψη. Επιπλέον μέσω της καλλιέργειας της αισθητικής εμπειρίας και της μετασχηματίζουσας μάθησης δόθηκε η δυνατότητα για μετασχηματισμό της άποψης των μαθητών ως προς τον τρόπο συμπεριφοράς τους προς τη μητέρα τους ενώ αναδείχθηκε επιπλέον μέσα από τα έργα τέχνης η σπουδαιότητα της μητρικής αγάπης για τον άνθρωπο.

Διδακτικό υλικό: Παρουσιάστηκαν στους μαθητές 5 διαφορετικά έργα τέχνης. Συγκεκριμένα παρουσιάστηκαν: δύο πίνακες ζωγραφικής, μία εικόνα αιογραφίας, ένα λογοτεχνικό κείμενο και ένα ποίημα τα οποία είχαν σχέση με το θέμα της μητρικής αγάπης και του σεβασμού προς το πρόσωπο της μητέρας.

Η διδακτική εφαρμογή ακολούθησε τα εξής στάδια: Πρώτο στάδιο: κριτική προσέγγιση του θέματος της μητρικής αγάπης. Δεύτερο στάδιο: οι μαθητές εξέφρασαν τις απόψεις τους για το θέμα. Τρίτο στάδιο: προσδιορισμός απόψεων και ερωτήσεων που συζητήθηκαν με τους μαθητές. Τέταρτο στάδιο: επιλογή και παρουσίαση στους μαθητές πέντε διαφορετικών μορφών έργων τέχνης. Πέμπτο στάδιο: επεξεργασία των συγκεκριμένων



έργων τέχνης που επιλέχθηκαν και συσχέτιση της επεξεργασίας αυτής με τα κριτικά ερωτήματα και έκτο στάδιο: κριτικός αναστοχασμός. Αναλυτικότερα τα στάδια για τον μετασχηματισμό της άποψης των μαθητών στο θέμα της μητρικής αγάπης αναφέρονται παρακάτω.

Παρουσίαση δραστηριοτήτων - διδακτικά βήματα

Η αντίληψη της μητρικής αγάπης μέσα από την τέχνη. Η υλοποίηση του διδακτικού σεναρίου πραγματοποιήθηκε αρχικά ατομικά και στη συνέχεια ομαδικά από τους μαθητές ως εξής:

Στάδια για τον μετασχηματισμό της άποψης των μαθητών στο θέμα της μητρικής αγάπης

Πρώτο στάδιο: Διερεύνηση της ανάγκης για κριτική προσέγγιση του θέματος. Οι μαθητές της ΣΤ΄ τάξης θέλησαν να επεξεργαστούν το θέμα της ανάδειξης της μητρικής αγάπης με σκοπό την υιοθέτηση ορθής συμπεριφοράς προς τη μητέρα. Όλοι όμως οι μαθητές ανέφεραν ότι σέβονται τη μητέρα τους και δεν της μιλούν ποτέ άσχημα ίσως κάποιοι άλλοι μαθητές και όχι αυτοί φέρονται απρεπώς προς τις μητέρες τους.

Δεύτερο στάδιο: Έκφραση των απόψεων των μαθητών (1 διδακτική ώρα).

Στο δεύτερο στάδιο, ζητήθηκε από τους μαθητές να απαντήσουν ατομικά στο εξής ερώτημα: «Τι σκέφτεστε για την μητρική αγάπη»; Αφού ανακοίνωσαν όλοι τις απόψεις τους προφορικά και γραπτά, τους ζητήθηκε να χωριστούν σε τέσσερις ομάδες: Δύο (2) ομάδες των τεσσάρων ατόμων και δύο (2) ομάδες των τριών ατόμων. Στη συνέχεια, τους ζητήθηκε να κάνουν διαλογική συζήτηση όλες οι ομάδες μαζί και να συνθέσουν ένα νέο κείμενο το οποίο να εκφράζει την άποψη της ομάδας τους. Κάθε ομάδα στο τέλος του δευτέρου σταδίου διάβασε το κείμενό της στην ολομέλεια.

Τρίτο στάδιο: Προσδιορισμός απόψεων και ερωτήσεων που θα συζητηθούν. Όλες οι ομάδες έθιξαν τα εξής υποθέματα: (α) Τη σπουδαιότητα της μητρικής αγάπης στη ζωή του κάθε ανθρώπου και ότι (β) Η μητρική αγάπη είναι σημαντική για όλους τους ανθρώπους γιατί τους βοηθάει στη ζωή να ξεπερνούν εμπόδια. Με σκοπό να προσεγγίσουμε κριτικά τα παραπάνω θέματα, διατυπώθηκαν συμπληρωματικά στο αρχικό ερώτημα, τα παρακάτω κριτικά ερωτήματα: (α) Πώς καταλαβαίνω τη σχέση μητέρας-παιδιού; (β) Πώς θα καταφέρουμε να ανταποδώσουμε μέσα από τις πράξεις και τα λόγια μας στη μητρική αγάπη ;

Τέταρτο στάδιο: Επιλογή των έργων τέχνης.

Επιλέχθηκαν και παρουσιάστηκαν στους μαθητές πέντε έργα τέχνης:

1. Leon Cogniet «Ο Φόνος των Αθώνων» Λάδι σε καμβά
2. Γιώργος Ιακωβίδης Η « Μητρική στοργή » 1889 λάδι σε μουσαμά ανήκει σε ιδιωτική συλλογή.
3. Καζάκος Βασίλειος «Η Παναγία Βρεφοκρατούσα» 1954. Από τη συλλογή Κατσιγρα Πινακοθήκη Λάρισας τέμπρα και μολύβι
4. Νίκος Καζαντζάκης «Η Μητέρα μου», απόσπασμα (Αναφορά στον Γκρέκο,

1961)

5. Νικηφόρος Βρεττάκος: "Μάνα και Γιος "1984 τα Ποιήματα Α΄ τόμος

Συσχέτιση των έργων με τα κριτικά ερωτήματα - Δημιουργείται πίνακας συσχέτισης



Εικόνα 1. Leon Cogniet «Ο Φόνος των Αθών» Λάδι σε καμβά



Εικόνα 2. Γιώργος Ιακωβίδης Η «Μητρική στοργή » 1889 λάδι σε μουσαμά ανήκει σε ιδιωτική συλλογή



Εικόνα 3. Καζάκος Βασίλειος «Η Παναγία Βρεφοκρατούσα» 1954 συλλογή Κατσιόγρα

Νίκος Καζαντζάκης, Αναφορά στον Γκρέκο, 1961

Απόσπασμα: «Η Μητέρα μου»

«Οι ώρες που περνούσα με τη μητέρα μου ήταν γεμάτες μυστήριο – καθόμασταν ο ένας αντίκρα στον άλλο, εκείνη σε καρέκλα πλάι στο παράθυρο, εγώ στο σκαμνάκι μου, κι ένιωθα, μέσα στη σιωπή, το στήθος μου να γεμίζει και να χορταίνει, σαν να 'ταν ο αγέρας ανάμεσά μας γάλα και βύζαινα.

Από πάνω μας ήταν η γαζία, κι όταν ήταν ανθισμένη, η αυλή μοσκομύριζε.

Αγαπούσα που τα ευωδάτα κίτρινα λουλούδια της, τα 'βαζε η μητέρα μου στις κασέλες και τα εσώρουχά μας, τα σεντόνια μας, όλη μου η παιδική ηλικία μύριζε γαζία.

Μιλούσαμε, πολλές ήσυχες κουβέντες, πότε η μητέρα μου δηγόταν για τον πατέρα της, για το χωριό που γεννήθηκε, και πότε εγώ της στορούσα τους βίους των αγίων που είχα διαβάσει, και ξόμπλιαζα τη ζωή τους με τη φαντασία μου, δε μ' έφταναν τα μαρτύριά τους, έβαζα κι από δικού μου, ωστόσο έπαιρναν τη μητέρα μου τα κλάματα, τη λυπόμουνα, κάθιζα στα γόνατά της, της χάιδευα τα μαλλιά και την παρηγορούσα:

– Μπήκαν στον Παράδεισο, μητέρα, μη στεναχωριέσαι, σεργιανίζουν κάτω από ανθισμένα δέντρα, κουβεντιάζουν με τους αγγέλους και ξέχασαν τα βάσανά τους. Και κάθε Κυριακή βάζουν χρυσά ρούχα, κόκκινα κασκέτα με φούντες και πάνε να κάμουν βίζιτα στο Θεό.

Κι η μητέρα σφούγγιζε τα δάκρυά της, με κοίταζε σα να μου έλεγε: «Αλήθεια λες;» και χαμογελούσε.



Και το καναρίνι, μέσα από το κλουβί του, μας άκουγε, σήκωνε το λαιμό και κελαηδούσε μεθυσμένο, ευχαριστημένο, σαν να 'χε αφήσει μια στιγμή τους αγίους κι ήρθε στη γης να καλοκαρδίσει τους ανθρώπους.

Η μητέρα μου, η γαζία, το καναρίνι, έχουν σμίξει αχώριστα, αθάνατα μέσα στο μυαλό μου· δεν μπορώ πια να μυρίσω γαζία, ν' ακούσω καναρίνι, χωρίς ν' ανέβει από το μνήμα της -από το σπλάχνο μου- η μητέρα μου και να σμίξει με τη μυρωδιά τούτη και το κελάδημα του καναρινιού».

Νικηφόρος Βρεττάκος: "Μάνα και Γιος" 1984

Στης ιστορίας το διάσελο όρθιος ο γιος πολέμαγε
κι η μάνα κράταε τα βουνά, όρθιος να στέκει ο γιος της,
μπρούντζος, χιόνι και σύννεφο. Κι αχολόγαγε η Πίνδος
σαν να 'χε ο Διόνυσος γιορτή. Τα φαράγγια κατέβαζαν
τραγούδια κι αναπήδαγαν τα έλατα και χορεύαν
οι πέτρες. Κι όλα φώναζαν: "Ίτε παιδιάς Ελλήνων ..."
Φωτεινές σπάθες οι ψυχές σταύρωναν στον ορίζοντα,
ποτάμια πισωδρόμιζαν, τάφοι μετακινιόνταν.
Κι οι μάνες τα κοφτά γκρεμνά σαν Παναγιές τ' ανέβαιναν
Με τη ευκή στον ώμο τους κατά το γιο παγαίναν
και τις αεροτραμπάλιζε ο άνεμος φορτωμένες
κι έλυνε τα τσεμπερία τους κι έπαιρνε τα μαλλιά τους
κι έδερνε τα φουστάνια τους και τις σπαθοκοπούσε,
μ' αυτές αντροπατάγανε, ψηλά, πέτρα την πέτρα,
κι ανηφορίζαν στη γραμμή, όσο που μες στα σύννεφα
χάνονταν ορθομέτωπες η μια πίσω απ' την άλλη.

Πέμπτο στάδιο: α) Επεξεργασία των έργων τέχνης, β) Συσχέτιση της επεξεργασίας αυτής με τα κριτικά ερωτήματα. Για την επεξεργασία κάθε έργου από τους μαθητές επιλέχθηκε η τεχνική του D. Perkins η οποία ακολουθεί την επεξεργασία και ανάλυση του κάθε έργου μέσα από τέσσερις φάσεις.

Στάδια προσεκτικής παρατήρησης 1ου εικαστικού έργου

1. Ζωγράφος: Leon Cogniet «Ο Φόνος των Αθώων» Λάδι σε καμβά τέχνης (τεχνική του David Perkins) α. Πως καταλαβαίνω τη σχέση μητέρας-παιδιού;

1^η Φάση: Εισαγωγικές Παρατηρήσεις

- Τι είναι αυτό; Τι βλέπετε;
- Τι σας κινεί το ενδιαφέρον
- Τι σας κάνει να αναρωτιέστε;

2^η Φάση : Ευρεία Παρατήρηση

- Υπάρχει κάτι που θα ήθελες να συζητήσεις (εξετάσεις) περισσότερο;
- Υπάρχουν εκπλήξεις στο έργο;
- Τι θα ήθελες ακόμα να διερευνήσεις;



3^η Φάση : Λεπτομερής και σε Βάθος Παρατήρηση

- Τι θα ήθελες ακόμα να διερευνήσεις;
- Τι βρίσκεις πολύ ενδιαφέρον;
- Τι άλλο σου κάνει εντύπωση (σύμβολα, λεπτομέρειες);

4^η Φάση: Σύνθεση /Συμπεράσματα (σε ομάδες ή ατομικά) Αναστοχαστείτε επάνω στο έργο/ Ξανασκεφτείτε το συνολικά. Με βάση όσα ήδη παρατηρήσατε: Ποια συμπεράσματα βγάζετε για το έργο;

Με την τεχνική του D. Perkins (των τεσσάρων φάσεων), αναλύθηκαν κατά τον ίδιο τρόπο όλα τα έργα τέχνης καθώς και τα λογοτεχνικά κείμενα.

Έκτο στάδιο: Κριτικός Αναστοχασμός Πραγματοποιήθηκε αποτίμηση της ανάπτυξης της κριτικής σκέψης των μαθητών με βάση «Κλίμακα Αξιολόγησης» (1-3)

Συμπεράσματα από αναστοχασμό των μαθητών: Αντλήθηκαν στη συνέχεια συμπεράσματα από τον κριτικό αναστοχασμό των μαθητών και καταγράφηκε η αποτίμηση της ικανότητας των μαθητών για κριτική - δημιουργική σκέψη.

Πίνακας 1 Αποτίμηση ικανότητας των μαθητών για κριτική-δημιουργική σκέψη (χρήση κλίμακας 1-3) Άντληση συμπερασμάτων

Η δεύτερη ομάδα παρουσίασε τη μεγαλύτερη διαφορά στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης.

A/A ομάδων	Στην έναρξη	Στη λήξη	Διαφορά
1	1,5	2,5	1
2	1	3	2
3	1	2	1
4	1	2	1
Μέσος Όρος	1,125	2,375	1,25

Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση αντλήθηκε από τα συμπεράσματα του κριτικού αναστοχασμού των μαθητών και από την καταγραφή της αποτίμησης της ικανότητας των μαθητών για κριτική -δημιουργική σκέψη όπως παρουσιάζονται στον Πίνακα 2 (Αποτίμηση ικανότητας μαθητών για κριτική-δημιουργική σκέψη με χρήση κλίμακας 1-3 και άντληση συμπερασμάτων).

Η αποτίμηση της κριτικής ικανότητας των μαθητών υλοποιήθηκε με τη χρήση κλίμακας από το ένα έως το τρία, με τον αριθμό ένα (1) έχουμε την μικρότερη ανάπτυξη κριτικής σκέψης ενώ με τον αριθμό τρία (3) έχουμε τη μεγαλύτερη ανάπτυξη κριτικής σκέψης) και στηρίχθηκε στην παρατήρηση



από την εκπαιδευτικό των γραπτών των μαθητών, και στις προφορικές αναλύσεις και τοποθετήσεις των ομάδων τους.

Παρατηρήθηκαν και συγκρίθηκαν οι σκέψεις στα γραπτά των μαθητών αρχικά στην έναρξη του διδακτικού σεναρίου και στη συνέχεια στη λήξη του διδακτικού σεναρίου. Η ομάδα των μαθητών με τον αριθμό δύο (2) παρουσίασε τη μεγαλύτερη διαφορά από όλες τις άλλες ομάδες, στον μετασχηματισμό της άποψής των μαθητών στο θέμα της μητρικής αγάπης και στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης.

Συμπεράσματα μαθητών

Η σχέση μας με τη μητέρα μας είναι καλό να οικοδομείται πάνω στις αξίες του σεβασμού και της κατανόησης. Αφιερώνοντας κάποιο χρόνο στη μητέρα μας τη γνωρίζουμε καλύτερα και την κάνουμε φίλο μας.

Συμπεράσματα εκπαιδευτικών

Οι μαθητές βρήκαν τη μέθοδο ευχάριστη και δημιουργική επιπλέον μέσω της επεξεργασίας διαφορετικών μορφών τέχνης τους δόθηκε η δυνατότητα να επανεξετάσουν τις αντιλήψεις τους και τις αξίες που αφορούν το σεβασμό και την κατανόηση προς το πρόσωπο της μητέρας. Η μέθοδος είναι αποτελεσματική για τους μαθητές γιατί με κατάλληλα ερεθίσματα μπορεί να διεγερθεί η σκέψη τους και να οδηγηθεί σε κριτικό στοχασμό. Μέσω της προσέγγισης διαφορετικών μορφών έργων τέχνης, αναδείχθηκε η σπουδαιότητα της μητρικής αγάπης για τον άνθρωπο και η υιοθέτηση από τους μαθητές σωστού τρόπου συμπεριφοράς προς την μητέρα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

- Binkley, M. et al, (2010). Defining 21st century skills, διαθέσιμο στο <http://atc21s.org/wp-content/uploads/2011/11/1-Defining-21st-Century-Skills.pdf>
- Bourdieu, P., & Darbel, A. (1991). *The love of Art: Euroean Art Museums and their Public*. Cambridge: Polity Press.
- Brookfield, St. (2012). *Teaching for Critical Thinking*, Jossey-Bass.
- Ennis, Robert H. (1987). "A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities." *Teaching Thinking Skills: Theory and Practice*, Joan Boykoff Brown and Robert J. Sternberg, eds.
- Foundation for Critical Thinking (2006). *The Miniature Guide to Critical Thinking*, διαθέσιμο στο www.criticalthinking.org
- Gardner, H. (1973). *The Arts and human development*, New York: Wiley.
- Kokkos, A. (2010). Transformative Learning through Aesthetic Experience: Towards a Comprehensive Method. *Journal of Transformative Education*, 80, 154-157.



- Mezirow, J. (2009). An overview on transformative learning. In K. Illeris (Ed.), *Contemporary Theories of Learning* (p. 90-105). London/ New York: Routledge
- Perkins, N. D. (1994). "The intelligent Eye: Learning to think by looking at art". Occasional Paper 4, Los Angeles: The Getty Center for Education in the Arts

Ελληνόγλωσσες

- Adorno, Th. (1970/2000). *Αισθητική θεωρία*. μτφρ. Αναγνώστου Λευτέρης. Αθήνα: Αλεξάνδρεια
- Βεργίδης, Δ. (2008). *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων : Η Εξέλιξη της Εκπαίδευσης Ενηλίκων στην Ελλάδα και η Κοινωνικο-οικονομική Λειτουργία της*. Τόμος Β΄. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κόκκος, Α. (2011). *Εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α. (2017). *Εκπαίδευση και χειραφέτηση: Μετασχηματίζοντας στερεοτυπικές Αντιλήψεις στο Σχολείο και στην Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Μέγα, Γ. (2011). Η τέχνη στο σχολικό σύστημα ως στοχαστική διεργασία, στο: Κόκκος, Αλ. *Εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Διαδικτυακές πηγές

- ΥΠΕΠΘ (2003), ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ Δημοτικού, διαθέσιμο στο <http://www.pi-schools.gr/programs/depps>
- Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Πολιτισμού και Αθλητισμού (2011). *Ιστορία Στ΄ Δημοτικού: βιβλίο μαθητή*, διαθέσιμο στο <http://digitalschool.minedu.gov.gr/modules/ebook/show.php/DSDIM-F114/520/3385,13655/unit=2449>
- Harvard Visible Thinking στο: http://www.visiblethinkingpz.org/VisibleThinking_html_files/VisibleThinking1.html

Μαρία Αποστολάκη

Εκπαιδευτικός, Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Διευθύντρια Δημοτικού σχολείου
kimnantia@yahoo.gr



Η σχέση της θεατρικής γιγαντόκουκλας τύπου μαρότ με τον προφορικό και γραπτό λόγο καθώς και με τη συμπερίληψη μαθητών.

Μελέτη περίπτωσης Δημοτικού σχολείου.

Μαρία Αποστολάκη

Περίληψη

Το θέμα της εισήγησης αναφέρεται στη δημιουργία κουκλοθιάσου με θεατρικές γιγαντόκουκλες τύπου μαρότ, (είδος κούκλας που στηρίζεται σε ξύλινο ή μεταλλικό μπαστούνι), στα πλαίσια του μαθήματος της Θεατρικής Αγωγής, στην οργάνωση θεατρικής παράστασης και στην έκθεση κούκλας μαθητών δημοτικού σχολείου. Μέσω της δημιουργίας κουκλοθιάσου ερευνήθηκε η ιδιαίτερη σχέση που έχουν τα παιδιά με τις κούκλες και το κουκλοθέατρο ως ψυχαγωγικό και εκπαιδευτικό εργαλείο. Μελετήθηκε επιπλέον η σχέση της θεατρικής γιγαντόκουκλας με τον προφορικό και γραπτό λόγο καθώς και με τη συμπερίληψη μαθητριών ρομά. Οι κούκλες δημιουργήθηκαν από τους μαθητές με σκοπό την προσέγγιση θεατρικής παράστασης. Οι μαθητές μέσα από ένα ταξίδι γνωριμίας με την τέχνη του κουκλοθέατρου χρησιμοποίησαν ανακυκλώσιμα υλικά και δημιούργησαν κούκλες. Επιμελήθηκαν ενδυματολογικά και εμψύχωσαν τις κούκλες οι οποίες ως μέσο έκφρασης ζωντάνεψαν στο χώρο και διεύρυναν τα όρια της φαντασίας τους. Έκαναν παρεμβάσεις και τροποποιήσεις στο σενάριο της θεατρικής παράστασης. Παρήγαγαν γραπτό και προφορικό λόγο. Επικοινωνήσαν μεταξύ τους και με τις κούκλες που δημιούργησαν, μέσω της παιγνιώδους-ανακαλυπτικής μάθησης επιτυγχάνοντας την ενδυνάμωση της ενσυναίσθησης τους. Παρουσίασαν τις εικαστικές δημιουργίες τους σε έκθεση κούκλας. Η δημιουργία κουκλοθιάσου, η οργάνωση θεατρικής παράστασης και η έκθεση πραγματοποιήθηκαν στο χώρο του σχολείου με υπεύθυνη εκπαιδευτικό τη δ/ντρια του σχολείου σε συνεργασία με την εκπ/κο των Εικαστικών.

Λέξεις κλειδιά: κούκλα, γραπτός-προφορικός λόγος, συμπερίληψη

Εισαγωγή

Το κουκλοθέατρο στην εκπαίδευση και συγκεκριμένα η τέχνη του κουκλοθέατρου στο σχολείο λειτουργεί για τους μαθητές ως ένα εκπαιδευτικό εργαλείο ψυχαγωγίας και επικοινωνίας που αναπτύσσει την κοινωνικότητα τους και βοηθά τους μαθητές στη γλωσσική τους ανάπτυξη, στον εμπλουτισμό λεξιλογίου και ιδεών (Μαγουλιώτης, 2014). Επιπλέον απελευθερώνει, όπως όλες οι τέχνες, τη φαντασία των παιδιών (Robinson, 1999) Καλλιεργεί την αισθητική τους και την απόκτηση κριτικού πνεύματος, επιπρόσθετα επιδρά συγκινησιακά στους μαθητές οι οποίοι βιώνουν τη συναισθηματική ένταση κατά τη διάρκεια μιας θεατρικής παράστασης (Μαγουλιώτης, 1999) ενώ η έρευνα δράσης του εκπαιδευτικού για το κουκλοθέατρο του προσφέρει τη δυνατότητα γεφύρωσης της καθημερινής εκπαιδευτικής πρακτικής του με την ακαδημαϊκή θεωρία (Μάγος, 2007). Το



κουκλοθέατρο αποτελεί έναν τρόπο έκφρασης της δημιουργικότητας η οποία προϋπάρχει σε κάθε παιδί (Cheese, 2005).

Η τέχνη του κουκλοθέατρου στο σχολείο δεν παραμένει μόνο στην κούκλα-αντικείμενο, αλλά αφορά και κάθε αντικείμενο το οποίο μπορεί να μεταμορφωθεί και να αποκτήσει ζωή στην παιδική φαντασία (Κοντογιάννη, 1993). Επιπλέον «η κούκλα σαν παιχνίδι και το παιχνίδι σαν λειτουργία σχετίζεται με τα στάδια ανάπτυξης του παιδιού» (Παρούση, 2009), ενώ, σύμφωνα με τον (Vygotsky, 1997), το παιδί μεγαλώνει πιο δημιουργικά, όταν στον χώρο του παιχνιδιού και της φαντασίας, μπορεί να εκδηλώνει την καθημερινή του συμπεριφορά μέσω της κούκλας.

Σύμφωνα με τον Winnicot, το κουκλοθέατρο βασίζεται πάνω στο παιχνίδι, το οποίο αποτελεί «ένα ουσιαστικό κεφάλαιο της ύπαρξης» του παιδιού βοηθώντας στην εσωτερική αναζήτηση του εαυτού του (Winnicot, 2000). Εκτός των άλλων «το κουκλοθέατρο αντικατοπτρίζει τη σχέση του δημιουργού με το δημιούργημα του» (Παρούση, 2012), αποτελεί έναν ιδιαίτερο τρόπο αυτοέκφρασης και εσωτερικής απελευθέρωσης, για τον μαθητή-εμπυχωτή-κουκλοπαίκτη, ο οποίος έχει την ευκαιρία να συνδεθεί με την κούκλα και το μύθο έτσι ώστε να του δίνεται η δυνατότητα να πραγματώσει νοητά, μια σκέψη και με τον τρόπο αυτό να κατακτήσει την ελευθερία αυτοέκφρασης και τη μοναδικότητα του ως κουκλοπαίχτης (Παρούση, 2012). Σύμφωνα με τη Βίτσου (2012), το κουκλοθέατρο και συγκεκριμένα η κούκλα εμπεριέχει όλα εκείνα τα στοιχεία για την ανάπτυξη του παιδιού, όπως είναι ο λόγος και η επικοινωνία.

Η μεγαλύτερη όμως επίδραση της κούκλας ασκείται στο παιδί όταν το ίδιο δημιουργήσει τη δική του κούκλα, όταν το ίδιο εμπυχωσει την κούκλα που έφτιαξε μέσα από μια κουκλοθεατρική παράσταση και όταν συμμετέχει ομαδικά στην παρουσίαση της κούκλας του π.χ. μέσα από μια Έκθεση κούκλας. Έτσι τα παιδιά από απλοί θεατές κουκλοθέατρου γίνονται δημιουργοί και εμπυχωτές κούκλας. Ο McNaughton, υποστηρίζει ότι τα παιδιά όταν βιώνουν δραστηριότητες σχετιζόμενες με την ενσάρκωση ρόλων εκφράζουν δημιουργικά τις απόψεις τους και προτείνουν λύσεις περισσότερες από ότι τα παιδιά που δεν εμπλέκονται σε παρόμοιες δραστηριότητες. Με την κατασκευή της κούκλας, ο μαθητής/τρια αναπτύσσει τη λεπτή κινητικότητα, βιώνει τη χαρά της δημιουργίας, εξερευνά το περιβάλλον και τα υλικά, καλλιεργεί τις αισθήσεις και τη δημιουργικότητά του.

Με το κουκλοθέατρο επιτυγχάνεται η επικοινωνία ανάμεσα στους μαθητές/τριες που μετέχουν στη δραστηριότητα, καλλιεργείται η δημιουργία ενός αισθήματος συνεργασίας, ομαδικότητας, ο σεβασμός προς τον άλλον, η αποδοχή της ετερότητας και η αλληλεγγύη.

Έρευνες επιβεβαιώνουν ότι η χρήση της κούκλας στην εκπαιδευτική διαδικασία ασκεί καταλυτική επίδραση στην κατανόηση επιστημονικών όρων και εννοιών, σε προγράμματα διαπολιτισμικότητας, γραμματισμού,



συμπερίληψης, διδακτικής της λογοτεχνίας, περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης και αγωγής υγείας (Κοντογιάννη, 2012). Η τέχνη του κουκλοθέατρου δημιουργεί κίνητρα στους μαθητές και συντελεί στην προώθηση της γλωσσικής τους ανάπτυξης (Low & Matthew, 2000, στο Naylor et al., 2007). Η χρήση της γλώσσας, μέσα από την εμπύχωση της κούκλας και το κουκλοθέατρο, βοηθά το παιδί να κατακτά τη γλώσσα και να εξωτερικεύει τις συντακτικές της δομές (Βίτσου, 2012).

Στοιχεία εφαρμογής

Η παρούσα διδακτική εφαρμογή, πραγματοποιήθηκε στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στην περιοχή της Λάρισας και συγκεκριμένα στο Δημοτικό Σχολείο Χάλκης Λάρισας το σχολικό έτος 2018-19 από το Σεπτέμβριο μέχρι τον Ιούνιο στο μάθημα της Θεατρικής Αγωγής, (2) ώρες εβδομαδιαίως με 18 μαθητές της Δ' τάξης και υπεύθυνη την Διευθύντρια του σχολείου η οποία ανέλαβε το μάθημα τα Θεατρικής Αγωγής λόγω μη τοποθέτησης εκπαιδευτικού Θεατρικής Αγωγής στο σχολείο τη συγκεκριμένη σχολική χρονιά.

Κατά τη διάρκειά της παρέμβασης δόθηκε προτεραιότητα στη δημιουργική δράση αλλά και στην παρατήρηση των μαθητών. Η παρέμβαση αποσκοπούσε στη διερεύνηση του κατά πόσο η κούκλα μπορεί να γίνει αφορμή για δημιουργική παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου, μέσα σε ένα ευχάριστο και δημιουργικό περιβάλλον μάθησης, βοηθώντας μέσω του κουκλοθέατρου στην ανάπτυξη της φαντασίας, της παρατηρητικότητας, της κριτικής σκέψης, της εφευρετικότητας, της εύρεσης λύσεων και της καλλιέργειας προφορικού λόγου (Λενακάκης, 2013).

Επιπλέον μέσω της κούκλας έγινε προσπάθεια της ανάπτυξης της επικοινωνιακής ικανότητας και της κοινωνικότητας των μαθητών με σκοπό την ένταξη, την αποδοχή και συμπερίληψη δύο μαθητριών ρομά στην ομάδα λόγω του ότι οι προαναφερθέντες μαθήτριες δεν έγιναν άμεσα αποδεκτές από τους συμμαθητές/τριές τους.

Ταυτότητα εφαρμογής: Με την παρούσα διδακτική εφαρμογή εστίασαμε στη δημιουργία και χρήση του κουκλοθέατρου ως θεάματος και ως δραστηριότητας, όπου ο κάθε μαθητής λειτουργούσε ως κατασκευαστής και εμπυχωτής κούκλας.

Η επικοινωνία ήταν εντυπωσιακά δυναμική, με ψυχαγωγικό χαρακτήρα κάποιες φορές. Κάθε κούκλα- μαθητής μιλούσε απευθείας στις υπόλοιπες κούκλες-μαθητές. Άλλες φορές οι κούκλες μιλούσαν μεταξύ τους κάνοντας διάλογο για τις ανάγκες του κουκλοθέατρου ζητώντας τη βοήθεια και τη στήριξη των μαθητών στη διοργάνωση της θεατρικής παράστασης στα σκηνικά και στην Έκθεση κούκλας. Οι μαθητές έδειχναν προθυμία και ήθελαν να βοηθήσουν τις κούκλες τους αλλά και τις κούκλες των συμμαθητών τους σε ότι τους πρότειναν.



Στόχοι-επιδιώξεις: Η διδακτική εφαρμογή αποσκοπούσε στην εξέταση των αποτελεσμάτων που επιφέρει η χρήση της κούκλας ως υποστηρικτικό και εκπαιδευτικό εργαλείο στη γλωσσική διδασκαλία, αλλά και γενικότερα στο μαθησιακό περιβάλλον του δημοτικού σχολείου.

Βασικός σκοπός της διδακτικής εφαρμογής αποτέλεσε η διερεύνηση του αν και κατά πόσο η κούκλα μπορεί να γίνει αφορμή για παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου, στο μάθημα της Θεατρικής Αγωγής συμβάλλοντας ταυτόχρονα στη συγκρότηση της σκέψης των παιδιών στην καλλιέργεια του γραπτού τους λόγου καθώς και στην ένταξη και συμπερίληψη, μέσα σε ένα ευχάριστο περιβάλλον μάθησης και δημιουργίας, δυο μαθητριών ρομά της τετάρτης τάξης, οι οποίες ήρθαν με μετεγγραφή τη συγκεκριμένη σχολική χρονιά στο σχολείο και δεν έγιναν αποδεκτές από τους μαθητές της τάξης.

Στους στόχους συμπεριλήφθηκαν η απόκτηση ευχέρειας στην ελεύθερη έκφραση, η ανάπτυξη του αισθήματος ασφάλειας αλλά και η ανάπτυξη της φαντασίας, της παρατηρητικότητας, της εφευρετικότητας, η καλλιέργεια της ικανότητας συνειρμού, της μνήμης, της κριτικής σκέψης, της σύνθεσης και της εύρεσης λύσεων, η καλλιέργεια του διαλόγου και της επικοινωνιακής ικανότητας.

Μεθοδολογία της εφαρμογής: Μέσω της παιγνιώδους βιωματικής-ανακαλυπτικής μάθησης και στο πλαίσιο του γνωστικού αντικείμενου της Θεατρικής Αγωγής δημιουργήθηκε από τους μαθητές με την καθοδήγηση της εκπαιδευτικού- διευθύντριας και της εκπαιδευτικού των Εικαστικών ο κουκλοθίασος «ΑΡΙΣΤΟΦΑΝΗΣ», η θεατρική παράσταση «Η πριγκίπισσα Δυσκολούλα» και η Έκθεση κούκλας μαρότ

Διδακτικό υλικό: Χρησιμοποιήθηκε το παραμύθι του Ευγένιου Τριβιζά «η Πριγκίπισσα Δυσκολούλα» (Τριβιζάς, 1996), και αποδόθηκε ως κουκλοθεατρική παράσταση από τους μαθητές. Μελετήθηκαν και παρουσιάστηκαν από τους μαθητές και με την καθοδήγηση της εκπαιδευτικού υποδείγματα προσκλήσεων, αφίσας, δελτίων τύπου από εκδηλώσεις και προγράμματα θεατρικών και μουσικών παραστάσεων για να γνωρίσουν με τον τρόπο αυτό οι μαθητές πως γράφουμε μια πρόσκληση για θεατρική παράσταση, πως σχεδιάζουμε και τι γράφουμε σε μια αφίσα. Ποια η διαφορά της πρόσκλησης από το δελτίο τύπου κ.λπ. Χρησιμοποιήθηκαν επιπλέον βιβλία με ιδέες για τη χρήση ανακυκλώσιμων υλικών τα οποία στη συνέχεια χρησιμοποιήθηκαν για την κατασκευή της κάθε κούκλας, για τη θεατρική παράσταση και για την έκθεση κούκλας. Οι μαθητές μέσα από ένα ταξίδι γνωριμίας με την τέχνη του κουκλοθέατρου χρησιμοποίησαν ανακυκλώσιμα υλικά και δημιούργησαν κούκλες, σκηνικά, προσκλήσεις, κλπ.



Επιμελήθηκαν επιπλέον ενδυματολογικά όλες τις κούκλες σύμφωνα με το περιβάλλον του παραμυθιού. .

Παρουσίαση δραστηριοτήτων - διδακτικά βήματα

Γνωριμία των μαθητών με διάφορες μορφές κούκλας

Αρχικά οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να γνωρίσουν κατασκευαστικά αλλά και διαδικτυακά κάποιες μορφές κούκλας όπως τη γαντόκουκλα: την οποία έφτιαξαν και φόρεσαν στο χέρι σαν γάντι, την μαριονέτα: την οποία μπορούσαν να την κινούν με νήματα από τις άκρες των χεριών και των ποδιών της, την κούκλα μαρότα -η οποία στηριζόταν σε ένα ξύλινο ραβδί, τη δαχτυλόκουκλα-, την οποία έφτιαξαν από ύφασμα, αλλά και από χαρτί και στη συνέχεια την προσάρμοσαν πάνω σε δάχτυλο του χεριού τους. Επιπλέον έφτιαξαν επίπεδες κούκλες: φτιαγμένες από χαρτόνι και τεράστιες γιγαντόκουκλες: κούκλες μεγάλου μεγέθους φτιαγμένες από χαρτοπολτό και εφημερίδες. Διαδικτυακά γνώρισαν την κούκλα bunraku: από το ιαπωνικό θέατρο κούκλας και την κούκλα humahette: το μισό κομμάτι είναι κούκλα και το άλλο μισό άνθρωπος και τέλος γνώρισαν τις κούκλες-φιγούρες θεάτρου σκιών όταν παρακολούθησαν παράσταση θεάτρου σκιών και ο εμπνευστής της παράστασης τους εξήγησε πως κατασκευάζονται. Με τον τρόπο αυτό, οι μαθητές γνώρισαν κάποια είδη κούκλας και άρχισαν να εισέρχονται στον μαγικό κόσμο του κουκλοθεάτρου (Δημητράτου, 2005).

Κατασκευή θεατρικών γιγαντόκουκλων - Θεατρική παράσταση «Η πριγκίπισσα Δυσκολούλα» - Έκθεση κούκλας

Οι μαθητές χωρίστηκαν σε ομάδες των τεσσάρων και πέντε ατόμων και από τις διάφορες μορφές κούκλας που γνώρισαν με τη βοήθεια και καθοδήγηση της εκπαιδευτικού, επέλεξαν να φτιάξουν 18 θεατρικές γιγαντόκουκλες τύπου μαρότ με ανακυκλώσιμα υλικά (χαρτοπολτό, πηλό, εφημερίδες, ρολό κουζίνας κ.α.) με σκοπό με τις κούκλες να σκηνοθετήσουν και να εμπύχωσουν την κουκλοθεατρική παράσταση «Η πριγκίπισσα Δυσκολούλα» του Ευγένιου Τριβιζά. Επιπρόσθετα, οι μαθητές/τριες ζήτησαν μετά τη θεατρική παράσταση να πραγματοποιηθεί στο χώρο του σχολείου Έκθεση κούκλας μαρότ και οι μαθητές να αναλάβουν την προετοιμασία της και τη σκηνική παρουσία όλων των κουκλών στην Έκθεση. Σε όλες τις εκδηλώσεις συμφώνησαν να προσκαλέσουν το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων και όλους τους γονείς των μαθητών.

Γραπτός και προφορικός λόγος

Κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς οι μαθητές/τριες με τις κούκλες παρήγαγαν προφορικό και γραπτό λόγο, εμπλούτισαν το λεξιλόγιο τους με νέες λέξεις, οι οποίες σχετιζόταν με το θέατρο και επισημάνθηκε ότι οι μαθησιακές διαδικασίες βελτιώνονται με τη χρήση κουκλοθέατρου (Κωστούλη, 2009). Για τις ανάγκες της παράστασης και της έκθεσης κούκλας



οι μαθητές παρήγαγαν προφορικό και γραπτό λόγο όπως: Πρόσκληση παράστασης -Αφίσα παράστασης- Δελτίο τύπου παράστασης- Πρόγραμμα της παράστασης- Γραπτές και προφορικές αλλαγές στο σενάριο της παράστασης-Παρουσίαση της κάθε κούκλας ξεχωριστά από τον κάθε μαθητή-Ζωγραφιές και σχέδια για τα σκηνικά της παράστασης-Ζωγραφιές για κάθε κούκλα με ενδυματολογικό ενδιαφέρον και καρτελάκια μπροστά από κάθε κούκλα τα οποία δήλωναν την ταυτότητα της στην Έκθεση κούκλας τύπου μαρότ που πραγματοποιήθηκε στο τέλος της χρονιάς.

Το στήσιμο της θεατρικής παράστασης περιελάμβανε τα ακόλουθα στάδια: Ανάλυση της κάθε δράσης (κούκλες, σκηνικά, κουστούμια, γεγονότα, συνθήκες, χώρος, χρόνος). Αυτοσχεδιασμός πάνω στο σενάριο του παραμυθιού και στις καταστάσεις του παραμυθιού. Ανάθεση αρμοδιοτήτων και διανομή ρόλων στους μαθητές ρωτώντας τους, τον καθένα ξεχωριστά, ποιος ρόλος πίστευαν ότι τους ταιριάζει καλύτερα και γιατί.

Σχεδιασμός και υλοποίηση ηχητικών, μουσικών και εικαστικών στοιχείων πάνω στο παραμύθι.

Στο εικαστικό μέρος επιδιώχθηκε αναπαράσταση και έρευνα στη σκηνογραφία και ενδυματολογία. Οι μαθητές συμφώνησαν να ανατρέξουν στο κλίμα, και στην ατμόσφαιρα του παραμυθιού. Η μουσική πλαισίωση της θεατρικής παράστασης επιλέχθηκε με κατάλληλη μουσική για φωνές τελάληδων, για καλπασμό αλόγων, για αισθήματα απογοήτευσης που ένιωσε η πριγκίπισσα που έχασε τον πρίγκιπα της. Ζητήθηκε στη συνέχεια από τους μαθητές να επιλέξουν σημαντικές λέξεις από το παραμύθι και να τις γράψουν στον πίνακα. Ζωγράρισαν πρόσωπα του παραμυθιού, και κόλλησαν τις ζωγραφιές τους στην τάξη. Έφτιαξαν κούκλες μαρότ από χαρτοπολτό εφημερίδες και άλλα ανακυκλώσιμα υλικά.

Εξασκήθηκαν με ασκήσεις κίνησης χεριών και λόγου, με φωνητικές ασκήσεις μιλώντας με τη μύτη, και το λάρυγγα, έκαναν ασκήσεις με τα χείλη αλλά και τη γλώσσα. Έμαθαν να χειρίζονται με το μπαστούνι την κούκλα μαρότ συνδέοντας την ομιλία με την κίνηση. Έμαθαν να συντάσσουν το πρόγραμμα μιας εκδήλωσης θεατρικής παράστασης και να γνωρίσουν τι περιλαμβάνεται σε αυτό.

Αξιολόγησαν την παράσταση. Για να την αξιολογήσουν έπρεπε να εκτιμήσουν αν στην σκηνοθεσία υπάκουε αρμονικά το εικαστικό με το μουσικό μέρος. Οι μαθητές ομόφωνα συμφώνησαν να πλαισιώσουν μουσικά την παράσταση με μουσική από ελληνικό κινηματογράφο διότι ταίριαζε με σκηνές του παραμυθιού .

Οι στόχοι της εκπαιδευτικής εφαρμογής

Το προφίλ της παρέμβασης στην:

1. Παραγωγή γραπτού λόγου: μέσα από την Πρόσκληση, την Αφίσα, το Δελτίο τύπου, και το Πρόγραμμα της θεατρικής παράστασης. Ενδεικτικά θα



«Προτάσεις Τέχνης και Πολιτισμού στην Εκπαίδευση»

αναφέρουμε ότι χρησιμοποιήθηκαν: Υποδείγματα προσκλήσεων, αφίσσας, δελτίων τύπου και προγραμμάτων από θεατρικές και μουσικές παραστάσεις. Διαδικασία: Διαβάσαμε με τις κούκλες ,προσκλήσεις, αφίσσες και δελτία τύπου κατόπιν ζητήθηκε από τους μαθητές να προσδιορίσουν: Με ποια λέξη αρχίζουν οι προσκλήσεις; π.χ.(αγαπητοί γονείς, κύριοι/ες σας προσκαλούμε κλπ). Με ποιες λέξεις περιγράφονται τα χαρακτηριστικά των εκδηλώσεων; (θεατρική, πολιτιστική, μουσική, κ.λπ.)

Πώς δίνονται πληροφορίες για το είδος της εκδήλωσης, το διοργανωτή, το σκοπό, τον τόπο, και το χρόνο;

2. Παράδειγμα πρόσκλησης

Ζητήθηκε οι μαθητές ομαδικά να συντάξουν μία πρόσκληση

ΠΡΟΣΚΛΗΣΗ

Αγαπητοί γονείς και φίλοι του Δημοτικού σχολείου Χάλκης, σας προσκαλούμε στη θεατρική παράσταση «Η πριγκίπισσα Δυσκολούλα» του Ευγένιου Τριβιζά, που διοργανώνει ο κουκλοθίασος ΑΡΙΣΤΟΦΑΝΗΣ και η θεατρική ομάδα της Δ' τετάρτης τάξης του σχολείου μας, την Παρασκευή, 7/6/2019, ώρα 9.00π.μ., στο χώρο του Δημοτικού σχολείου. Θα χαρούμε να σας δούμε στην εκδήλωση μας.

Οι μαθητές μετά την προτροπή της κούκλας –βασιλίσσας και της κούκλας-τελάλη έγραψαν κείμενο-Δελτίο τύπου για τον ημερήσιο τύπο (σαν κούκλα-τελάλης)

3. Παράδειγμα Δελτίου τύπου (κούκλα-τελάλης)

Ζητήθηκε οι μαθητές ομαδικά να συντάξουν Δελτίο τύπου σαν κούκλα τελάλης

ΔΕΛΤΙΟ ΤΥΠΟΥ

«Ακούσατε, ακούσατε την Παρασκευή 7 Ιουνίου 9 η ώρα το πρωί, στο Δημοτικό σχολείο Χάλκης, ο πρωτοεμφανιζόμενος κουκλοθίασος «ΑΡΙΣΤΟΦΑΝΗΣ» θα κάνει πρεμιέρα με τη θεατρική παράσταση «Η πριγκίπισσα Δυσκολούλα» του Ευγένιου Τριβιζά.

Βασιλίσσες, πρίγκιπες, ράφτες, κηπουροί και δράκοι μας δίνουν ραντεβού στο χώρο του σχολείου, για να δούμε ποιόν θα επιλέξει επιτέλους για σύζυγο η πολυαγαπημένη κόρη του βασιλιά η Δυσκολούλα;»...

4.Τελική μορφή Δελτίου τύπου-Κείμενο παράστασης

«Η πριγκίπισσα Δυσκολούλα»

ΤΕΛΙΚΗ ΜΟΡΦΗ ΔΕΛΤΙΟΥ ΤΥΠΟΥ
που δόθηκε στον ημερήσιο τύπο



«Ακούσατε, ακούσατε την Παρασκευή 7 Ιουνίου 9 η ώρα το πρωί, στο Δημοτικό σχολείο Χάλκης, ο πρωτοεμφανιζόμενος κουκλοθίασος ΑΡΙΣΤΟΦΑΝΗΣ θα κάνει πρεμιέρα με τη θεατρική παράσταση

«Η πριγκίπισσα Δυσκολούλα» του Ευγένιου Τριβιζά.

Βασίλισσες, πρίγκιπες ράφτες, κηπουροί και δράκοι μας δίνουν ραντεβού στο χώρο του σχολείου, για να δούμε ποιόν θα επιλέξει επιτέλους για σύζυγο η πολυαγαπημένη κόρη του βασιλιά η Δυσκολούλα;»

Πρόκειται για ένα εγχείρημα που τόλμησαν οι μαθητές της Δ' τάξης του σχολείου με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών τους στα πλαίσια του γνωστικού αντικειμένου της θεατρικής αγωγής.

Πώς έγινε αυτό;

Οργανώνοντας αρχικά έναν κουκλοθίασο. Δημιουργώντας στη συνέχεια τις δικές τους θεατρικές γιγαντόκούκλες τύπου μαρότ (είδος κούκλας που το κεφάλι της στηρίζεται σε ένα ξύλινο μπαστούνι και ο χειρισμός της γίνεται συνήθως χρησιμοποιώντας το ένα χέρι από κάτω.

Ανεβάζοντας τη θεατρική παράσταση «Η πριγκίπισσα Δυσκολούλα» του Ευγένιου Τριβιζά και την Έκθεση κούκλας στο χώρο του σχολείου.

Το κουκλοθέατρο εμφανίστηκε στην αρχαιότητα ως μέσο ψυχαγωγίας ενηλίκων και αργότερα απευθύνθηκε περισσότερο σε παιδιά. Αποτελεί ένα ελκυστικό παιδαγωγικό εργαλείο το οποίο λειτουργεί ως μέσο έκφρασης καθώς οι κούκλες που ζωντανεύουν στο χώρο και στο χρόνο διευρύνουν τα όρια της φαντασίας μας.

Στη θεατρική μας παράσταση τις κούκλες εμψυχώνουν με αλφαβητική σειρά οι παρακάτω μαθητές:...

Οργάνωση-συντονισμός δράσεων

Σκηνική- εικαστική επιμέλεια

5. Σχεδίαση της πρόσκλησης και της αφίσας

Ο βασιλιάς- κούκλα, ήταν πολύ χαρούμενος και για αυτό ζήτησε από τους υπόλοιπους μαθητές- κούκλες, αν επιθυμούν να πραγματοποιηθεί μια οικογενειακή φωτογράφιση αλλά και μια φωτογράφιση με όλα τα μέλη της παράστασης για να βάλει τις φωτογραφίες, όπως είπε, στο οικογενειακό, βασιλικό του άλμπουμ. Στη συνέχεια ζήτησε από τους μαθητές να σχεδιάσουν και να γράψουν την πρόσκληση καθώς και την αφίσα της θεατρικής παράστασης με τις οποίες θα προσκαλούσαν τους γονείς των μαθητών στο σχολείο. Οι μαθητές με προθυμία δημιούργησαν ομαδικά προσκλήσεις, αφίσες και μετά τις φωτογραφίσεις των κούκλων, εκτύπωσαν τις φωτογραφίες στον εκτυπωτή και είδαν πως θα ήταν το τελικό αποτέλεσμα της πρόσκλησης και της αφίσας τους γεγονός που τους χαροποίησε ιδιαίτερα.

Πρόσκληση παράστασης



Αφίσα παράστασης



Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση στο γνωστικό σκέλος αντλήθηκε από την παρατήρηση των μαθητών/τριών από την εκπαιδευτικό και στηρίχθηκε στην παρατήρηση των γραπτών τους, (Stein,1982) στις ζωγραφιές τους, στις προφορικές τοποθετήσεις τους καθώς και στο ημερολόγιο που κρατούσε η εκπαιδευτικός. Συγκεκριμένα η παρατήρηση των μαθητών πραγματοποιήθηκε μέσα από τις ομαδικές και ατομικές γραπτές και εικαστικές εργασίες τους καθώς και από τις προφορικές τοποθετήσεις των μαθητών/τριών για θέματα που είχαν σχέση με την κούκλα και τη θεατρική παράσταση. Οι ζωγραφιές τους εξετάστηκαν ως προς τον ρόλο που επιθυμούσαν να λάβουν στη θεατρική παράσταση και το λόγο που πίστευαν ότι ο ρόλος αυτός τους ταίριαζε. Παρατηρήθηκαν επιπλέον και συγκρίθηκαν οι σκέψεις στα γραπτά των μαθητών και στις ζωγραφιές τους αρχικά στην έναρξη της διδακτικής εφαρμογής και στη συνέχεια στη λήξη της για να ανιχνευθεί τι τους άρεσε αρχικά, αν αυτό τους άρεσε μέχρι το τέλος και τι θα ήθελαν να αλλάξουν.

Όσον αφορά στη συμπερίληψη των μαθητριών ρομά παρατηρήθηκε εάν στα διαλλείματα επιθυμούσαν τη παρέα των συμμαθητών τους κι αν κι εκείνοι επιδίωκαν την παρέα και τη συντροφιά τους στα παιχνίδια τους στον αύλειο χώρο.

Οι κούκλες που εμπύχωσαν οι συγκεκριμένες μαθήτριες ήταν: η βασίλισσα, η γυναίκα του βασιλιά, του πατέρα της πριγκίπισσας Δυσκολούλας και η άλλη μαθήτρια εμπύχωσε έναν από τους τελάληδες. Οι συγκεκριμένοι ρόλοι ενίσχυσαν την αυτοπεποίθηση και την αυτοεικόνα των μαθητριών και βοήθησαν στη συμπερίληψη τους. Η συμμετοχή τους στα παιχνίδια της τάξης και στον αύλειο χώρο με τους συμμαθητές τους, μετά την κατασκευή των κουκλών και τις ομαδικές εργασίες που είχαν να κάνουν για τη θεατρική παράσταση, ήταν καθημερινή από τον Οκτώβριο μήνα και μετά.

Το καινοτόμο στοιχείο της δημιουργίας κουκλοθιάσου ήταν:

- Η συμμετοχή των μαθητών για πρώτη φορά στη δημιουργία δικού τους κουκλοθιάσου με θεατρικές γιγαντόκούκλες τύπου μαρότ.



- Η κατασκευή και εμφύχωση των κουκλών στη θεατρική παράσταση από τους ίδιους τους μαθητές-κουκλοποιούς.
- Η ανάπτυξη της κοινωνικότητας και της επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών βοηθώντας στη συμπερίληψη των δύο ρομά μαθητριών οι οποίες εμφύχωσαν ρόλους στη θεατρική παράσταση με μεγάλη ευχαρίστηση, κατάφεραν να ενταχθούν ισότιμα στην ομάδα και συμμετείχαν με μεγάλο ενδιαφέρον, όπως και οι υπόλοιποι μαθητές, επικοινωνιακά και κατασκευαστικά σε όλες τις κουκλοθεατρικές δραστηριότητες.
- Η παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου μέσω του κουκλοθέατρου και η γνωριμία των μαθητών με λέξεις του θεάτρου.
- Η ενεργός συμμετοχή όλων των μαθητών σε όλα τα στάδια της δημιουργίας κουκλοθιάσου, της θεατρικής παράστασης και της Έκθεσης κούκλας.

Συμπεράσματα

- Η παρουσία και η συμμετοχή της κούκλας στη μαθησιακή διαδικασία εξασφάλισε με δημιουργικό και ευχάριστο τρόπο την παραγωγή γραπτού λόγου, καλλιεργώντας συνθήκες που προάγουν τη χρήση προφορικού και γραπτού λόγου συμβάλλοντας στη γνώση και καθιστώντας τον ρόλο της σημαντικό στο συναισθηματικό, κοινωνικό και εκφραστικό επίπεδο.
- Η κούκλα, όταν δημιουργείται και εμφυχώνεται από τους ίδιους τους μαθητές προάγει την επίτευξη θεμελιωδών γνωστικών στόχων και προάγει τη φαντασία.
- Η διδακτική εφαρμογή, κατέδειξε μέσω της παρατήρησης των μαθητών στην τάξη αλλά και στο διάλειμα, τη θετική επίδραση που άσκησε η χρήση της κούκλας στην ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης στην παραγωγή γραπτού λόγου από όλους τους μαθητές και τις μαθήτριες και στη συμπερίληψη των μαθητριών ρομά.
- Μέσω της κούκλας χτίστηκαν επικοινωνιακά πλαίσια και κίνητρα για τις μαθήτριες ρομά της συγκεκριμένης τάξης τα οποία βοήθησαν ως προς τη συμπερίληψη τους. Επιπλέον οι μαθήτριες κατάφεραν να μπουν στην ομάδα, να αλληλεπιδράσουν με την ομάδα και να κάνουν φίλους/ες τους συμμαθητές τους.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

Cheese, B., (2005). Creativity and the talented and untalented child as it relates to the art of puppetry, στο M. Bernier M. & J. O' Hare (επιμ.), *Puppetry in Education and Therapy: Unlocking Doors to the Mind and Heart*, 12-16. USA, Bloomington Indiana.



- Naylor, S., Keogh, B., Downing, B., Manoley, M., Simon, S. (2007). We talk more, we listen more, we think more, we learn more: Changing the culture in primary science classrooms, Australasian Science Education Research Association Conference.
- Stein, N.C., (1982). The definition of a story, *Journal of Pragmatics* 6 (5-6).

Ελληνόγλωσσες

- Βίτσου, Μ. (2012). Η χρήση του κουκλοθεάτρου στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, στο Μ. Βελιώτη-Γεωργοπούλου (επιμ.), *Κουκλοθέατρο. Το θέατρο της εμπύχωσης*, 119-136, Ναύπλιο-Αθήνα: Τμήμα Θεατρικών Σπουδών Πανεπιστημίου Πελοποννήσου και Αιγόκερως.
- Δημητράτου, Β. (2005). *Ο μαγικός κόσμος του κουκλοθεάτρου. Κούκλες & έργα*, Αθήνα: Πατάκη.
- Κοντογιάννη, Α. (1993). *Μια μονογραφία της Άλκηστis και 58 σενάρια των φοιτητών του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Αθηνών*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κοντογιάννη, Α. (2012). Εφαρμογές νοητικής και κοινωνικο-συναισθηματικής μάθησης με τη συνέργεια της κούκλας, στο Μ. Βελιώτη-Γεωργοπούλου (επιμ.), *Κουκλοθέατρο. Το θέατρο της εμπύχωσης*, 107-118, Ναύπλιο-Αθήνα: Τμήμα Θεατρικών Σπουδών Πανεπιστημίου Πελοποννήσου και Αιγόκερως,.
- Κωστούλη, Τ. (2009). (επιμ.), *Ο γραπτός λόγος σε κοινωνικοπολιτισμικά πλαίσια. Κειμενικές πρακτικές και διαδικασίες μάθησης*, Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Λενακάκης, Α. (2013). Η Θεατροπαιδαγωγική στην εκπαίδευση: Τάσεις και στάσεις. Μια έρευνα με αφορμή τα σενάρια για τη συνέντευξη των υποψηφίων σχολικών συμβούλων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.
- Μάγος, Κ., (2007). Η συμβολή της έρευνας δράσης στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση: Έρευνα στον τομέα της εκπαίδευσης της ελληνικής μειονότητας, *Διδασκαλία και Εκπαίδευση των δασκάλων*, 23, 1102-1112.
- Μαγουλιώτης, Α. (1999). *Το κουκλοθέατρο*, Βόλος: Πανεπιστημιακές σημειώσεις.
- Μαγουλιώτης, Α. (2014). *Εικαστική Παιδαγωγική*. Αθήνα: Συμμετρία.
- Παρούση, Α. (2009). *Κούκλες Κουκλοθεάτρου*, (6η έκδοση). Αθήνα: Πατάκη.
- Παρούση, Α. (2012). *Κουκλοθέατρο στην Εκπαίδευση. Εκπαίδευση στο Κουκλοθέατρο*, Αθήνα: Πλέθρον.
- Robinson, K. (1999). *Οι Τέχνες στα σχολεία*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Τριβιζάς, Ε. (1996). *Η πριγκίπισσα Δυσκολούλα*. Αθήνα: Μίνωας.
- Vygotsky, L.S. (1997), *Νους στην κοινωνία: Η ανάπτυξη των ανώτερων ψυχολογικών διαδικασιών* (μτφρ. Α. Μπίμπου & Σ. Βοσνιάδου), Αθήνα: Gutenberg.



Winnicot, D.W. (2000). *Το παιδί, το παιχνίδι και η πραγματικότητα* (μτφρ. Γ. Κωστόπουλος), Αθήνα: Καστανιώτης.

Μαρία Αποστολάκη

Εκπαιδευτικός ΠΕ70

Διευθύντρια Δημοτικού σχολείου

kimnantia@yahoo.gr



Θεατρική αγωγή -ένα μάθημα για όλους

Χαρά Αργυρούδη

Περίληψη

Σε μια τάξη δημοσίου σχολείου τις περισσότερες φορές συναντιούνται αρκετά ετερόκλητα παιδιά με σημαντικές διαφορές όσον αφορά το μαθησιακό τους προφίλ, τις δεξιότητες, την κουλτούρα και τη δυνατότητα να αποκωδικοποιήσουν τον κόσμο γύρω τους. Στις σύγχρονες έρευνες είναι πλέον κοινός τόπος ότι οι παραδοσιακές μέθοδοι διδασκαλίας οι οποίες αντιμετώπιζαν το μαθητικό κοινό ως ομοιογενές, δεν αποδίδουν πια. Η ανάγκη για νέους, εναλλακτικούς τρόπους μάθησης οι οποίοι διαμορφώνονται ανάλογα με τις ανάγκες του μαθητή ως μονάδα, ολοένα και αυξάνει. Παράλληλα, είναι σημαντικό να ενισχύεται η συμπεριληπτική εκπαίδευση ώστε η οποιαδήποτε διαφοροποίηση να μην οδηγήσει σε κοινωνικό αποκλεισμό κάποιου μαθητή. Η θεατρική αγωγή, με την πληθώρα των μέσων που διαθέτει, τη θεματική ευελιξία και τους ξεχωριστούς της κώδικες δίνει την ευκαιρία στον εκπαιδευτικό να προσεγγίσει το κάθε παιδί με τρόπο που να του ταιριάζει, διαφοροποιώντας έτσι τη διδασκαλία ουσιαστικά και αποτελεσματικά. Στην εισήγηση παρουσιάζονται κάποιες αρχές και βασικοί άξονες διαφοροποίησης ενώ παράλληλα γίνεται εισαγωγή στα θεατρικά μέσα τα οποία μπορούν να βοηθήσουν προς αυτή την κατεύθυνση. Ιδιαίτερη έμφαση θα δοθεί στη διαφοροποιημένη διδασκαλία για μαθητές Ειδικής Αγωγής. Παράλληλα, θα γίνει αναφορά στη σημασία της αξιολόγησης και της στοχοθεσίας τόσο κατά τη διάρκεια του σχεδιασμού όσο και στην υλοποίηση. Ακολουθεί παράδειγμα εφαρμογής (ολοκληρωμένο σχέδιο μαθήματος Θεατρικής Αγωγής) για συγκεκριμένη διδακτική ενότητα τάξης του δημοτικού όπως αυτή περιγράφεται στο ΑΠΣ, ώστε να δούμε πως γίνεται η διαφοροποίηση στην πράξη και με ποιον τρόπο η Θεατρική Αγωγή μπορεί να συμβάλλει στην συμπεριληπτική εκπαίδευση.

Λέξεις κλειδιά: διαφοροποιημένη διδασκαλία, θέατρο, ειδική αγωγή, συμπερίληψη, διδακτική πρόταση.

1. Εισαγωγή

Στις σελίδες που θα ακολουθήσουν, θα προσεγγίσουμε μια διδακτική πρόταση που αφορά στη διδασκαλία του μαθήματος θεατρικής αγωγής σύμφωνα με τις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Αφού οριστεί το πλαίσιο εφαρμογής, η μεθοδολογία και οι βασικοί άξονες διδασκαλίας, θα παρουσιαστεί ολοκληρωμένο σχέδιο μαθήματος με στόχο την αρμονική συνύπαρξη και την ουσιαστική συμπερίληψη μαθητών ειδικής αγωγής στο πλαίσιο τάξης γενικού σχολείου.

Για τη δομή του μαθήματος λήφθηκαν υπόψη οι οδηγίες διδασκαλίας του Υπουργείου Παιδείας, όπως αυτές υπάρχουν στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Θεάτρου, στον Οδηγό εκπαιδευτικού για το Θέατρο (2011), στο Πρόγραμμα Σπουδών για το «Νέο Σχολείο» (2011), στο Ύλη και οδηγίες για την Αισθητική Αγωγή όλων των τάξεων του Δημοτικού σχολείου (2018) και στο Πρόγραμμα Σπουδών για την Θεατρική Παιδεία (2011). Παράλληλα, εφόσον δεν υπάρχει επικαιροποιημένο βιβλίο



εκπαιδευτικού ή εγχειρίδιο για τον μαθητή, χρησιμοποιήθηκε σχετική βιβλιογραφία.

2. Διδακτική πρόταση-εφαρμογή

2.1. Στοιχεία εφαρμογής

Καθώς το μάθημα της Θεατρικής Αγωγής διδάσκεται πλέον μόνο στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και πιο συγκεκριμένα στις τάξεις Α΄-Δ΄ δημοτικού, η πρόταση υλοποίησης μαθήματος σχεδιάστηκε για μαθητές της Γ΄ τάξης.

Η τάξη έχει συνολικά 18 παιδιά (7 αγόρια-11 κορίτσια). Το σχολείο βρίσκεται στην σε επαρχιακή κωμόπολη όπου η πολυγλωσσία είναι καθημερινότητα καθώς πληθυσμιακά η κοινότητα της περιοχής είναι πολυπολιτισμική. Στην τάξη φοιτούν 8 παιδιά μεταναστών δεύτερης γενιάς (Ρωσία & Αλβανία) και ένα προσφυγόπουλο από τη Συρία.

Επίσης, στην τάξη μας υπάρχουν 2 παιδιά ειδικής αγωγής, ο Άγγελος και η Στέλλα. Εκτός από τα μαθησιακά προφίλ και τις επίσημες διαγνώσεις των ΚΕΣΥ, η αξιολόγηση των παιδιών θα γίνει εστιάζοντας σε σημεία της ιδιοσυγκρασίας τους τα οποία επηρεάζουν το μάθημα. Πέρα από την προσωπική παρατήρηση, για τη διαμόρφωση των προφίλ των δυο παιδιών συμβουλευτήκα βιβλία όπως των Σκαλούμπακας (2012) και Συριοπούλου-Δελλή (2016). Επίσης, καθώς το αντικείμενο της Θεατρικής Αγωγής είναι άρρηκτα συνδεδεμένο με τις κοινωνικές δεξιότητες, τη δυναμική της ομάδας και τη γενικότερη ένταξη του ατόμου σε αυτήν, σημαντικό ρόλο στη δόμηση των παρακάτω προφίλ έπαιξε η γνώμη των συμμαθητών τους.

Παρά την ετερόκλητη σύνθεση της τάξης, όλα τα παιδιά μιλούν και καταλαβαίνουν επαρκώς ελληνικά. Η τάξη είναι εξοικειωμένη με προσεγγίσεις θεμάτων πολυγλωσσίας, διαφορετικότητας και πολιτιστικού περιεχομένου.

Η πιλοτική εφαρμογή του προγράμματος πραγματοποιήθηκε την άνοιξη του 2019. Συνολικά το πρόγραμμα διήρκεσε τέσσερις διδακτικές ώρες σε τέσσερις διαφορετικές εβδομάδες, καθώς το μάθημα της θεατρικής αγωγής είναι μονόωρο. Στην παρούσα εισήγηση θα γίνει παρουσίαση μόνο της πρώτης διδακτικής ώρας για λόγους συντομίας.

Για να ξεκινήσει η διαδικασία δόμησης μαθήματος σύμφωνα με τις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Παντελιάδου & Αργυρόπουλος, 2011), θα πρέπει να οριστούν τα προφίλ των δυο μαθητών ειδικής αγωγής. Αρχικά, εξετάζεται η διάγνωση του ΚΕΣΥ, εφόσον υπάρχει, και έπειτα λαμβάνονται υπόψη οι παρατηρήσεις των δασκάλων και των συμμαθητών τους.

Ο Άγγελος

Διάγνωση ΚΕΣΥ: Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής/ Υπερκινητικότητα (ΔΕΠΥ) και Ειδική Μαθησιακή Δυσκολία.

Ο Άγγελος είναι ένα παιδί με ζωηρή φαντασία. Του αρέσει να πλάθει ιστορίες. Επιδιώκει πάντα την παρέα των συμμαθητών του. Συνήθως απολαμβάνει να



είναι στο επίκεντρο της προσοχής και δεν φοβάται την έκθεση. Συχνά υποδύεται διάφορους αστείους ρόλους στην τάξη ώστε να κερδίσει την προσοχή και την επιδοκιμασία των συμμαθητών του. Επίσης, είναι αρκετά επιδέξιος στις κατασκευές με υλικά που βρίσκει μέσα στην τάξη, για παράδειγμα με τα μολύβια του, χαρτόνια, ξύσματα από μολύβι κ.ά.

Ωστόσο, πολλές φορές οι κατασκευές απορροφούν τόσο πολύ την προσοχή του που δεν μπορεί να παρακολουθήσει το μάθημα, ή να αντιληφθεί κάτι που συμβαίνει γύρω του. Είναι σύνηθες ενώ τα χέρια του είναι απασχολημένα με μια καινούργια κατασκευή που φτιάχνει, το μυαλό του να ταξιδεύει φτιάχνοντας ιστορίες. Επίσης, αν και ο ίδιος επιδιώκει την κοινωνική συναναστροφή με τους συμμαθητές του, πολλές φορές γίνεται ενοχλητικός και τους απωθεί. Αυτό μπορεί να συμβεί είτε λόγω της ανάγκης του να είναι το κέντρο της προσοχής, είτε γιατί θεωρεί αυτό που θέλει να πει σημαντικότερο και διακόπτει τους άλλους, χωρίς να έχουν ολοκληρώσει τη φράση τους και χωρίς να τους ακούσει. Παράλληλα, λόγω της υπερκινητικότητάς του, θέλει να είναι όρθιος συχνά. Δυσκολεύεται να περιμένει τη σειρά του και μόλις χτυπήσει το κουδούνι για διάλειμμα τρέχει αμέσως στην αυλή. Κατά τη διάρκεια του μαθήματος συχνά ζητάει να πάει στην τουαλέτα, ως αφορμή για να βγει από την τάξη. Βαριέται εύκολα, κυρίως σε μακροσκελείς αφηγήσεις και αποφεύγει να γράφει.

Οι συμμαθητές του συχνά τον αποκαλούν «εφευρέτη», λόγω των κατασκευών του, κάτι που ο ίδιος δείχνει να το απολαμβάνει. Επίσης, λόγω της διάσπασης προσοχής τον αποκαλούν παραμυθά και ξεχασιάρη. Πολλές φορές δεν ακούει τι του λένε και όταν αργότερα ερωτηθεί σχετικά με αυτό δεν μπορεί να ανακαλέσει την πληροφορία, και συχνά πλάθει μια δική του εκδοχή. Μοναχικός, εξυπνάκιας, ζωηρός και «είναι στον κόσμο του» είναι μερικές ακόμη φράσεις που χρησιμοποίησαν τα παιδιά όταν τους ζήτησα να τον περιγράψουν.

Η Στέλλα

Διάγνωση ΚΕΣΥ: Διαταραχή του Φάσματος του Αυτισμού ΔΦΑ (πρώην Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή).

Η Στέλλα είναι ένα παιδί από οικονομικά εύρωστη οικογένεια. Οι γονείς της παρακολουθούν την εξέλιξη της από κοντά, σε συνεργασία με μια ομάδα λογοθεραπευτών, ειδικών παιδαγωγών και ψυχολόγου εδώ και πολλά χρόνια. Είναι πολύ συνεργάσιμοι, κυρίως η μητέρα, και το αποτέλεσμα αυτής της προσπάθειας είναι εμφανές στο παιδί.

Δεδομένης της κατάστασης, παρουσιάζει ελάχιστα προβλήματα στο λόγο και στην κατανόηση (σχεδόν καθόλου στον γραπτό λόγο, ελάχιστα στον προφορικό). Είναι ένα εξαιρετικά λειτουργικό παιδί χωρίς ιδιαίτερα προβλήματα στον προφορικό του λόγο. Αυτοεξυπηρετείται σε ικανοποιητικό βαθμό, εφόσον γνωρίζει την καθημερινή της ρουτίνα και δεν υπάρχουν αλλαγές τελευταίας στιγμής. Έχει μια χαρακτηριστική ικανότητα οπτικής



απομνημόνευσης και ανάκλησης των πληροφοριών αυτών. Η ικανότητα αυτή παρατηρείται και σε ακουστικά ερεθίσματα τα οποία όμως έχουν έναν επαναλαμβανόμενο ρυθμό πχ. συγκεκριμένα ρυθμικά μοτίβα ή τραγούδια. Επίσης, είναι κοινωνική με συνομήλικα κορίτσια.

Στοιχεία τα οποία τη δυσκολεύουν στην κοινωνική της συναναστροφή είναι η κακή διαχείριση θυμού και η επιθετικότητα που βγάζει σε στρεσογόνες για αυτή καταστάσεις. Λόγω του περιορισμένου και επαναλαμβανόμενου ρεπερτορίου δραστηριοτήτων και ενδιαφερόντων της, είναι δύσκολο να αφομοιώσει οποιαδήποτε αλλαγή και να ανταπεξέλθει στη νέα κατάσταση. Έχει επίσης σημαντική διάσπαση προσοχής όταν πρόκειται για πράγματα εκτός των ενδιαφερόντων της. Ένα από τα ενδιαφέροντά της είναι οι φιγούρες ζώων, με τις οποίες η ενασχόλησή της είναι κατά καιρούς εμμονική. Στο διάλειμμα αποφεύγει οποιαδήποτε σωματική επαφή και κυρίως αποφεύγει την συναναστροφή με αγόρια. Κάποιες φορές έχει παρατηρηθεί μια μικρή στερεοτυπική κίνηση του δεξιού της χεριού η οποία όμως δεν εμφανίζεται με μεγάλη συχνότητα, και πάντα αποτελεί σύμπτωμα άγχους.

Λόγω των παραπάνω, και παρόλο που για παιδί με ΔΦΑ η λειτουργικότητά της συνολικά είναι ικανοποιητική, όταν οι συμμαθητές της ερωτήθηκαν για τη Στέλλα την περιέγραψαν ως: μοναχική, παράξενη, στον κόσμο της, «θυμώνει εύκολα» και κακιά.

2.2. Στόχοι- Επιδιώξεις

Όπως αναφέρεται και στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Θεάτρου όπου παρουσιάζεται και στο ΑΠΣ για το μάθημα της θεατρικής Αγωγής στο Δημοτικό, όσον αφορά τους άξονες γνωστικού περιεχομένου θα πρέπει να δοθεί έμφαση στην κινησιολογική ανάπτυξη, στην πρωτοβουλία και τη συλλογικότητα και την επαφή με λογοτεχνικά κείμενα.

Τίθεται ως γενικός στόχος ο μαθητής να μπορεί να αλληλεπιδράσει σε ικανοποιητικό βαθμό με την ομάδα χρησιμοποιώντας το σώμα του, τους λεκτικούς και μη κώδικες επικοινωνίας ενώ παράλληλα αναπτύσσονται η δημιουργική έκφραση. Για να επιτευχθεί αυτό, ενισχύεται ο ρόλος των ομαδικών ασκήσεων ενώ προτείνονται το θεατρικό παιχνίδι και η δραματοποίηση ως μέσα.

Ταυτόχρονα, θα πρέπει να διδαχτεί αυτό που στο ΑΠΣ αναφέρεται ως «Μύηση στους Κώδικες του Θεάτρου». Ουσιαστικά πρόκειται για την εισαγωγή στις θεατρική σημειολογία, η οποία περιλαμβάνει μεταξύ άλλων την έννοια του ρόλου και της σύμβασης, την κιναισθησία και την αντίθεση του πραγματικού με το φανταστικό.

Τα βασικά συστατικά του διδακτικού περιεχομένου και οι επιμέρους ενότητες, όπως παρουσιάστηκαν παραπάνω, συνοψίζονται και σχηματικά:



Σχήμα 1. Σχεδιάγραμμα γενικών στόχων διδασκαλίας για μαθητές Γ' Δημοτικού

2.3. Μεθοδολογία της διδασκαλίας

Προκειμένου να οριστεί η ορθή μεθοδολογία διδασκαλίας, είναι αναγκαίο να δοθεί έμφαση στα στοιχεία εκείνα που δύνανται να διαφοροποιηθούν στο πλαίσιο της διδασκαλίας ώστε το μάθημα να γίνει για όλους (Valianides, 2015). Σε ένα ετερογενές περιβάλλον, όπως αυτό που περιγράψαμε ως τάξη εφαρμογής, η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι αναγκαία συνθήκη ώστε ο/η εκπαιδευτικός να δημιουργήσει «μαθησιακούς δρόμους» μέσα από τους οποίους οι μαθητές με διαφορετικές ικανότητες, ενδιαφέροντα και μαθησιακές ανάγκες κατακτούν νέες έννοιες ως μέρος της καθημερινής μαθησιακής διαδικασίας (Stradling & Saunders, 1993· Tomlinson, 2001).

Αφού ο/η εκπαιδευτικός αποφασηθεί ποιοι είναι οι διδακτικοί του στόχοι, ορίζοντας τι είναι αυτό που κρίνει απαραίτητο να γνωρίζουν, τι είναι σημαντικό να καταλάβουν και τι θα πρέπει να είναι ικανοί να κάνουν στο τέλος του μαθήματος (Παντελιάδου, 2013), θα πρέπει να αντιπαραβάλει τους στόχους αυτούς με τις ιδιαίτερες ανάγκες, κλίσεις, προτιμήσεις των μαθητών του. Επίσης, σε μια τάξη μπορεί η στοχοθεσία να είναι διαβαθμισμένη ανάλογα με τις ανάγκες (βλ. επίπεδα ταξινόμησης σκέψης κατά Bloom, Gregory & Charman, 2007).

2.3.1. Βασικοί άξονες διαφοροποίησης

Εφόσον οι στόχοι έχουν διαμορφωθεί σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών, το επόμενο βήμα είναι να εξεταστούν οι βασικοί άξονες διαφοροποίησης στους οποίους έχει πρόσβαση ο/η εκπαιδευτικός (Tomlison & Imbeau, 2010). Στην περίπτωση του μαθήματος θεατρικής αγωγής, και πιο συγκεκριμένα στην παρούσα διδακτική πρόταση δύνανται να πραγματοποιηθούν διαφοροποιήσεις όσον αφορά:



- Τον/την Μαθητή/τρια: στο σχεδιασμό δραστηριοτήτων λαμβάνουμε υπόψη την ετοιμότητα του/της και τις προϋποθέσεις ανταπόκρισης στα ζητούμενα που θέτουμε (Παντελιάδου, 2008). Λαμβάνουμε επίσης υπόψη τυχόν προτιμήσεις/ενδιαφέροντα όπως αντικείμενα του προγράμματος σπουδών ή της εξωσχολικής ζωής που απασχολούν ιδιαίτερα τον/την μαθητή/τρια. Τέλος, εξετάζουμε την συμπεριφορά του/της όσον αφορά την επεξεργασία πληροφορίας σε σχέση με τις πολλαπλές νοημοσύνες και τον τρόπο μάθησης (Παντελιάδου, 2013- Dunn & Dunn, 1987,1993).
- Τον/την Εκπαιδευτικό: αναδιαμόρφωση τρόπου διδασκαλίας (Rock et al., 2008), επιλογή κατάλληλων μέσων και υλικών, συμπεριφορά μέσα στην τάξη (πχ. τόνος φωνής, τρόπος παρουσίασης ατόμου, επιλογή θέσης στο χώρο κ.ο.κ).
- Το γνωστικό αντικείμενο:
- Περιεχόμενο: τι πρέπει να μάθουν οι μαθητές και σε ποιο επίπεδο;
- Επεξεργασία: με ποιες διαδικασίες, με ποιά υλικά και με ποιους τρόπους αλληλεπίδρασης θα μάθουν;
- Το τελικό προϊόν: με ποιόν τρόπο θα αποδείξουν/παρουσιάσουν αυτό που έχουν μάθει(Tomlison & Imbeau, 2010);
- Τις αλληλεπιδράσεις προσώπων: οι επιλεγμένες δραστηριότητες εμπλέκουν όλη την τάξη; Θα χωριστούν τα παιδιά σε ομάδες; Θα δουλέψουμε ατομικά ή σε ζευγάρια; ο/η εκπαιδευτικός θα ενταχθεί στην ομάδα;
- Τη συνολική λειτουργία του οικοσυστήματος: ποιο είναι το κατάλληλο περιβάλλον για τη συγκεκριμένη διδακτική πρόταση; Υπάρχουν δυνατότητες αλλαγής/προσαρμογής (π.χ. μετακίνηση θρανίων, αριθμός διαθέσιμων καρεκλών, κλείσιμο φώτων, μουσική, κλείσιμο κουρτινών, χαλί στο πάτωμα κ.ο.κ.);

2.3.2. Διδακτικά μοντέλα

Στο βιβλίο *Εκπαιδευτικό Δράμα και Ειδικές ανάγκες* (Kempfe, 2005) παρουσιάζονται τρία μοντέλα μάθησης μέσω του δράματος όπως τα έχει προτείνει η Ann Cattanach. Τα μοντέλα μάθησης που συνδιαμορφώνουν την παρούσα διδακτική πρόταση είναι δύο:

Το Δημιουργικό και εκφραστικό μοντέλο, το οποίο ουσιαστικά αφορά την παρεμβατικότητα του δασκάλου με στόχο αφενός την ενεργοποίηση της φαντασίας και της δημιουργικότητας των μαθητών, αφετέρου την εισαγωγή νέων τρόπων έκφρασης των ιδεών και των συναισθημάτων της ομάδας. Η ομάδα θέτει στον πυρήνα της μαθησιακής εμπειρίας την ίδια την ομάδα ως όλον και όχι την ατομικότητα του καθενός. Η ομάδα εξερευνεί, δημιουργεί, επικοινωνεί. Αυτό το μοντέλο μάθησης αποσκοπεί στην παραγωγή "τελικού προϊόντος", ή με πιο θεατρικούς όρους θα μπορούσαμε να πούμε ότι



αποσκοπεί στο παραστατικό γεγονός, ακόμη και αν το κοινό/αποδέκτης είναι η ίδια η ομάδα.

Το μοντέλο Δραστηριοτήτων και Δεξιοτήτων, το οποίο εστιάζει στην ατομικότητα του κάθε μαθητή, τα προσωπικά του βιώματα, τις δυνατότητες και τις αδυναμίες με στόχο να προκύψουν κατάλληλα δομημένες δραστηριότητες που ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών ως μονάδες. Ο θεατροπαιδαγωγός προτείνει δραστηριότητες με στόχο οι μαθητές να αντιμετωπίσουν και να ξεπεράσουν τυχόν δυσκολίες ή αδυναμίες τους. Ουσιαστικά το μοντέλο αυτό προωθεί την ενασχόληση της ομάδας με την προετοιμασία των δραστηριοτήτων και δεν αποσκοπεί σε οποιοδήποτε "τελικό προϊόν".

Βάση των προφίλ των δυο παιδιών Ειδικής Αγωγής που παρουσιάστηκαν νωρίτερα, το μάθημα που προτείνεται θα διαφοροποιηθεί όσον αφορά το περιεχόμενο, τη μέθοδο διδασκαλίας αλλά και τους στόχους. Καθώς και τα δυο παιδιά έχουν προβλήματα στις κοινωνικές τους δεξιότητες, αυτό θα είναι το βασικό πεδίο εργασίας. Θεμελιώδης στόχος είναι η βελτίωση της κοινωνικής τους συναναστροφής με του συμμαθητές τους.



Σχήμα 2. Στόχοι- πεδία εργασίας για διαφοροποιημένη διδασκαλία

Στοχεύοντας στη βελτίωση των Κοινωνικών Δεξιοτήτων, θα πρέπει πρώτα να προηγηθεί η αξιολόγηση των δεξιοτήτων επικοινωνίας του μαθητή. Η αξιολόγηση αφορά μεταξύ άλλων την εκτίμηση του γνωστικού πεδίου, της μνήμης, των κινητικών δεξιοτήτων και του κινήτρου για επικοινωνία (Συριοπούλου-Δελλή, 2016). Επιπλέον, όσον αφορά τους επιμέρους διαφοροποιημένους στόχους των δραστηριοτήτων θα ήταν παράλειψη να μην αναφερθεί η μελέτη της Μαργαρώνη (2014), όπου παρουσιάζεται συνοπτικά η συμβολή του θεάτρου σε μαθητές με ΔΕΠΠΥ και Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές, λαμβάνοντας υπόψη τα κύρια



χαρακτηριστικά που παρουσιάζουν αυτές οι ομάδες μαθητών σε σχέση με τους στόχους που τίθενται από τα επιμέρους ΑΠΣ (σ. 45-47 & 76-81).

2.4. Διδακτικό Υλικό

Σχετικά με μάθημα της Θεατρικής Αγωγής, τα διδακτικά μέσα είναι αρκετά περιορισμένα. Δεν υπάρχει βιβλίο μαθητή και βιβλίο εργασιών, ενώ το Βιβλίο εκπαιδευτικού (2012), ο Οδηγός Εκπαιδευτικού για το θέατρο (2011), το Πρόγραμμα Σπουδών για τη Θεατρική Αγωγή (2011) είναι αρκετά παλιά. Υπάρχουν όμως πιο επικαιροποιημένα διδακτικά υλικά: *Αναδιάρθρωση, εξορθολογισμός και διαχείριση της διδακτέας ύλης για το μάθημα της Αισθητικής Αγωγής στο Δημοτικό Σχολείο* (2016) και *Ύλη και Οδηγίες για την Αισθητική Αγωγή όλων των τάξεων του Δημοτικού σχολείου* (2018). Δεδομένου ότι το πιο επικαιροποιημένο κείμενο είναι το τελευταίο, παραθέτω αυτούσιες κάποιες από τις σχετικές οδηγίες για τη δομή του μαθήματος:

Θεατρική Αγωγή (Τάξεις: Α' - Δ')

Για Α' - Β' Δημοτικού, το ΕΠΙΠΕΔΟ 1: ΓΝΩΡΙΜΙΑ ΜΕ ΤΟΝ ΚΟΣΜΟ ΤΟΥ ΘΕΑΤΡΟΥ
Για Γ' - Δ' Δημοτικού, ΕΠΙΠΕΔΟ 2: ΜΥΘΣΗ ΣΤΟΥΣ ΚΩΔΙΚΕΣ ΤΟΥ ΘΕΑΤΡΟΥ.

Ο/η εκπαιδευτικός αξιολογεί την ομάδα και την κατευθύνει ανάλογα με τις δυνατότητές της και τις υπάρχουσες συνθήκες.

Σημαντικές Επισημάνσεις

Ένα παιδί έξι χρόνων αρχίζει να αντιλαμβάνεται τον χώρο και τοποθετεί τον εαυτό του σε σχέση με αυτά που το περιβάλλουν. Η συνείδηση και η γνώση για την πραγματικότητα θα διευρυνθούν με τη βοήθεια της ομάδας. Η ομάδα παραμένει στο θέατρο το πιο ρεαλιστικό και αιτιολογημένο σκαλοπάτι πρόσβασης στη δημιουργία: είναι σχεδόν ο αποκλειστικός τρόπος για να προσεγγίσουμε την τέχνη του θεάτρου, καθώς κανείς δεν μπορεί να την βιώσει ατομικά. Όταν τα παιδιά με τη βοήθεια του εμπνευστή συνειδητοποιήσουν την ελευθερία στην πρόσβαση του λόγου, δημιουργούν εικόνες και λέξεις. Μ' αυτό τον τρόπο δημιουργούν ιστορίες, χαρακτήρες φθάνοντας έτσι στην δραματοποίηση. Οι παρεμβάσεις που προτείνουμε συνεπώς στο Πρόγραμμα Σπουδών για τις συγκεκριμένες τάξεις είναι περισσότερο στα ομαδικά παιχνίδια και στη δραματοποίηση. [...] Η διαδικασία του θεάτρου προϋποθέτει πως τα παιδιά έχουν πρόσβαση στη δράση. [...] Ο ρόλος του εμπνευστή – δασκάλου είναι ακριβώς να βοηθήσει να εκδηλωθούν, να προσαρτηθούν και να δουλευτούν με βιωματικό τρόπο ώστε οι μαθητές να μνηθούν στους κώδικες του θεάτρου.

Προτεινόμενες δραστηριότητες για Γ' - Δ' Δημοτικού

- Δραματοποίηση σύγχρονου παραμυθιού
- Δραματοποίηση ποιήματος
- Θεατρικό Παιχνίδι

- Η επιλογή του κειμένου
- Μάσκες
- Μαριονέττες
- Θεατρική παράσταση

Λαμβάνοντας υπόψη το προφίλ της τάξης, τα προφίλ των δυο παιδιών Ειδικής Αγωγής και όσα προτείνει το υπουργείο, ο σχεδιασμός της διδακτικής ενότητας τεσσάρων διδακτικών ωρών βασίζεται στο βιβλίο *Η τελευταία μαύρη γάτα* (Τριβιζάς, 2001). Σύμφωνα με το ΑΠΣ, ο τρίτος άξονας γνωστικού περιεχομένου είναι η επαφή με λογοτεχνικά κείμενα: ο θεατρικός κώδικας ως εργαλείο μάθησης και επαφής με άλλους κώδικες (μαθήματα).

Η επιλογή αυτής της θεματικής έχει να κάνει με τα ζητήματα διαφορετικότητας, της αποδοχής του ξένου, της προκατάληψης, της αλληλεγγύης και του ρατσισμού, τα οποία ενδεχομένως να προκύψουν σε μια ετερόκλητη- πολυπολιτισμική τάξη. Από τις τέσσερις διδακτικές ώρες, θα παρουσιαστεί μόνο η πρώτη για λόγους συντομίας. Πέρα από το λογοτεχνικό βιβλίο έλαβα επίσης υπόψη μου το σχέδιο μαθήματος που παρουσιάζεται στο Αυδή & Χατζηγεωργίου (2007,σ.166,) το οποίο έχει βασιστεί στον ίδιο μύθο.

Το μάθημα εντάσσεται στον θεατρικό κώδικα Θεατρικού Παιχνιδιού, ο οποίος δομείται σε τέσσερις φάσεις, όπως αυτές παρουσιάζονται στο *Ύλη και οδηγίες για την Αισθητική Αγωγή όλων των τάξεων του Δημοτικού σχολείου*(σ.6).



Σχήμα 3. Δομή έκαστης διδακτικής ώρας και γενικές επιδιώξεις

3. Παρουσίαση διδασκαλίας

3.1.A' Φάση: Απελευθέρωση

Η πρώτη δραστηριότητα είναι ένα τροποποιημένο θεατρικά κυνηγητό. Όπως παρουσιάζεται και στο Γκόβας (2002), εντάσσεται στα παιχνίδια για ζέσταμα και ενεργοποίηση, ενώ παράλληλα εισάγει τα παιδιά σε ρόλο (σ. 31).

ΦΑΣΗ	Δραστηριότητα	Διάρκεια	Σύντομη περιγραφή	Στόχοι
Α	Το κυνήγι της γάτας και του ποντικού	5'	Κυνηγητό με ρόλους (ποντικός-γάτα)	<ul style="list-style-type: none"> • Να τηρηθούν οι κανόνες του παιχνιδιού • Να σωματοποιηθούν οι ρόλοι από τα εκάστοτε παιδιά (εισαγωγή στην δραματοποίηση) • Κινητική εκτόνωση • Τα παιδιά να πιαστούν σε τριάδες που θα αλλάζουν κάθε φορά (Σωματική επαφή ομάδας) • Απελευθέρωση ενορμήσεων (γέλια, φωνές)

Πίνακας 1. Περιγραφή 1^{ης} δραστηριότητας & στόχων

Σε αυτή τη δραστηριότητα ο Άγγελος και η Στέλλα μπορούν να συμμετέχουν κανονικά, με διαφοροποιημένους στόχους:

Άγγελος

- Να παραμείνει στο παιχνίδι από την αρχή μέχρι το τέλος.
- Να αφήσει τις κατασκευές του.
- Να καταφέρει να περιμένει τη σειρά του για να κυνηγήσει (εκτιμ. χρόνος 2').

Στέλλα

- Να παραμείνει στο παιχνίδι από την αρχή μέχρι το τέλος.
- Να καταφέρει να πιαστεί χέρι-χέρι με τις συμμαθήτριές της έστω και μια φορά.
- Να μην έχει έκρηξη θυμού όταν την πιάσουν.

3.2.B' Φάση: Αναπαραγωγή

Σε αυτή τη φάση του μαθήματος δημιουργείται ο μύθος. Ξεκινάει ο/η θεατροπαιδαγωγός με αφήγηση (3'):

Ήταν κάποτε κάπου στη Γη ένα όμορφο και ευτυχισμένο νησί που το έλεγαν Γατονήσι. Σε αυτό το νησί, ζούσαν πολλές, μα πάρα πολλές γάτες. Γάτες από όλες τις ράτσες και σε όλα τα χρώματα. Γάτες Άγκυρας, γκρίζες και φουντωτές, γατούλες περσικές, κάτασπρες με γαλανά μάτια, γατιά σιαμέζικα με γλυκό κανελί χρώμα, λογής λογής γατιά. Οι κάτοικοι του νησιού αγαπούσαν πολύ τις γάτες, και οι γάτες τους ανθρώπους.



«Προτάσεις Τέχνης και Πολιτισμού στην Εκπαίδευση»

Κάθε παιδί είχε το δικό του διαφορετικό γατάκι που το αγαπούσε και το φρόντιζε.

Το νησί ήταν πολύ όμορφο. Είχε κάτασπρα σπιτάκια που στα περβάζια των παραθύρων τους λιάζονταν αμέριμνα γατιά, αυλές γεμάτες λουλούδια, μεγάλες αμμουδερές παραλίες, χαμηλούς λόφους με δέντρα και γραφικά λιμανάκια. Ήταν ένα πανέμορφο νησί, σαν ζωγραφιά.

Από την προηγούμενη δραστηριότητα έχουν προκύψει 6 τυχαίες ομάδες των 3 ατόμων. Σε αυτή τη δραστηριότητα τα παιδιά εργάζονται στις ομάδες αυτές με στόχο να μεταμορφώσουν το χώρο της τάξης σε γατονήσι με υλικά τα οποία θα παρέχει ο/η εκπαιδευτικός (π.χ. υφάσματα, χαρτόνια, μαρκαδόρους κτλ.) (15'). Πιο συγκεκριμένα, οι ομάδες ανά δύο αναλαμβάνουν τις παρακάτω δραστηριότητες:

Ομαδική ζωγραφική σε χαρτί του μέτρου με θέμα "Οι γειτονιές στο γατονήσι". Χρήση και χωροταξία τρισδιάστατων αντικειμένων με θέμα "Η ζωή στο γατονήσι".

Ατομική ζωγραφική σε φύλλα A4 "ζωγραφίζω τη γάτα μου".

ΦΑΣΗ	Δραστηριότητα	Διάρκεια	Σύντομη περιγραφή	Στόχοι
B	Φτιάχνουμε το γατονήσι	15'	Εικαστική δημιουργία και παρέμβαση στο χώρο σε ομάδες	<ul style="list-style-type: none"> • Να συνεργαστούν τα παιδιά στις 3άδες που προέκυψαν από την προηγούμενη δραστηριότητα • Να εκφράσουν και να υλοποιήσουν τις ιδέες τους (είτε ζωγραφικά, είτε με λόγο) • Να μεταμορφωθεί ο χώρος σε γατονήσι • Να προκύψουν οι ρόλοι της ιστορίας (είτε ζωγραφικά, είτε με λόγο)

Πίνακας 2. Περιγραφή 2^{ης} δραστηριότητας & στόχων

Τις ατομικές ζωγραφίες των παιδιών με τις γάτες τις παίρνει ο/η εκπαιδευτικός. Στις 3 από αυτές βάζει κόκκινο σφραγιδάκι, και στις υπόλοιπες μπλε. Έπειτα, τις κόβουμε όλες με το ψαλίδι στα 3 έκαστη και τις βάζουμε σε ένα κουτί. Θα μας χρειαστούν αργότερα.

Όταν ολοκληρωθούν τα παραπάνω, όλες οι ομάδες θα περπατήσουν στο χώρο ώστε να τον δουν και να τον βιώσουν. Με την κατάλληλη καθοδήγηση του θεατρολόγου θα προκύψουν τα πρώτα σχόλια-ερωτήσεις (π.χ. ποιος μένει εδώ; Γιατί οι αυλές είναι μεγάλες; Γιατί είναι λευκά τα σπίτια; κτλ.).

Στην δραστηριότητα αυτή ο Άγγελος και η Στέλλα θα συμμετέχουν αλλά με διαφοροποιημένο τρόπο. Καθώς θα υπάρξει μεγάλη μετακίνηση των ατόμων, πολλά ερεθίσματα και φασαρία στο χώρο, οι δραστηριότητες των



παιδιών θα γίνουν πιο συγκεκριμένες έτσι ώστε να μη διασπαστεί η προσοχή τους από την πληθώρα των ερεθισμάτων. Ωστόσο, οι δραστηριότητες τους εντάσσονται στην θεματική και ανταποκρίνονται στους γενικούς στόχους της δραστηριότητας για την τάξη. Επίσης, για να θεωρηθεί ότι πέτυχαν τους στόχους τους, θα πρέπει αυτοί να έχουν ολοκληρωθεί μέσα στον προβλεπόμενο χρόνο, όπως αυτός ορίζεται για όλη την τάξη. Εάν υπάρχει διαφοροποίηση ως προς το χρόνο εκτέλεσης, αυτή σημειώνεται εκ νέου σε παρένθεση δίπλα στον σχετικό στόχο.

Άγγελος

Ο Άγγελος θα είναι τοποθετημένος σκόπιμα σε ομάδα ζωγραφικής. Επιπλέον, με σκοπό να βρίσκεται διαρκώς σε κίνηση, ώστε να μην έχει την ανάγκη να βγει έξω ή να ασχοληθεί με κάτι άλλο, θα του ανατεθεί η αποστολή να ψάξει και να βρει φιγούρες γατών τις οποίες ο/η θεατροπαιδαγωγός θα έχει κρύψει στο διάλειμμα μέσα στην τάξη. Μόλις τις συγκεντρώσει θα πρέπει να τις φέρει στην ομάδα του, να τις μοιράσει και όλοι μαζί να τις κολλήσουν πάνω στην ομαδική τους ζωγραφική.

Στόχοι:

- Να παραμείνει στη δραστηριότητα από την αρχή μέχρι το τέλος.
- Να εστιάσει στον πολύ συγκεκριμένο στόχο που του δίνεται (να συγκεντρώσει όλες τις φιγούρες) ώστε να μη διασπαστεί η προσοχή του.
- Να μοιράσει τις φιγούρες και στους υπόλοιπους, αντί να τις κρατήσει για τον εαυτό του.
- Να συζητήσει και όχι απλά να τοποθετήσει τις γάτες στη ζωγραφιά. Να αιτιολογήσει/στηρίξει την άποψή του στην ερώτηση του θεατροπαιδαγωγού.

Στέλλα

Η Στέλλα θα είναι τοποθετημένη σκόπιμα σε ομάδα ομαδικής ζωγραφικής. Θα της δοθούν καρτέλες/αυτοκόλλητα με μαύρες φιγούρες ζώων εκτυπωμένες σε λευκό φόντο. Η Στέλλα θα πρέπει να ξεχωρίσει τις φιγούρες των γατών και να τις τοποθετήσει σε καλαθάκι που θα της δοθεί. Εφόσον η δραστηριότητα ολοκληρωθεί σε χρόνο λιγότερο από 5' θα προχωρήσουμε στο επόμενο στάδιο. Αυτή τη φορά θα της δώσουμε καρτέλες με τις γάτες που έχει ήδη ξεχωρίσει αλλά αυτή τη φορά θα έχουν χρώματα και ζωγραφιστές λεπτομέρειες. Θα πρέπει να τις αντιστοιχήσει με τις καρτέλες με τις μαύρες γάτες, με άλλα λόγια να βρει τα όμοια. Αφού ολοκληρώσει και αυτή τη δραστηριότητα σε χρόνο λιγότερο των 5', θα πρέπει μαζί με την ομάδα της να κολλήσουν τις καρτέλες με τις φιγούρες πάνω στην ομαδική ζωγραφιά.

Στόχοι:

- Να παραμείνει στη δραστηριότητα από την αρχή μέχρι το τέλος.



- Να ξεχωρίσει από όλες τις φιγούρες μόνο τις γάτες σε λιγότερο από 5'.
- Να ταιριάξει τις σκιές με τις εικόνες των γατών σε λιγότερο από 5'.
- Να τις τοποθετήσει στο καλαθάκι και να τις φέρει στην ομάδα της.
- Να μοιράσει τις φιγούρες και στους υπόλοιπους, αντί να τις κρατήσει για τον εαυτό της.
- Να κολληθούν οι φιγούρες στην ομαδική ζωγραφιά.

3.3. Γ' Φάση: Μπαίνω σε ρόλο

1η Δραστηριότητα

Ο/Η θεατροπαιδαγωγός ξεκινάει με τη συνέχεια της αφήγησης (2') και εισάγει έτσι την πρώτη δραστηριότητα αυτής της φάσης:

Το γατονήσι είχε πολλούς τουρίστες. Οι κάτοικοι ήταν και οι ίδιοι τουρίστες, που κάποια στιγμή ήρθαν διακοπές στο νησί και τους άρεσε τόσο πολύ που αποφάσισαν να μείνουν. Ήταν άνθρωποι από διαφορετικές χώρες, μιλούσαν διαφορετικές γλώσσες και είχαν διαφορετικές συνήθειες, όπως και οι γάτες τους. Στο νησί είχε ξενοδόχους και ξενοδόχες, ταβερνιάρηδες και ταβερνιάρισσες, μάγειρες και μαγείρισσες, σερβιτόρους και σερβιτόρες, ξεναγούς και γιατρούς, νοσοκόμες, υδραυλικούς, δασκάλους και δασκάλες. Είχε ψαράδες, ναυτικούς και ένα σωρό καταστηματαρχες που πουλούσαν στα μαγαζιά τους ρούχα, κοσμήματα και αναμνηστικά τα οποία αγόραζαν οι τουρίστες. Ελάτε τώρα να ζωντανέψουμε το νησί, και να δούμε πως πραγματικά κυλάει η ζωή εκεί! Θέλω ένας-ένας να έρθει κοντά μου και να τραβήξει από αυτό το κουτί ένα φύλλο. Το φύλλο που θα τραβήξετε είναι κομμάτι μιας ζωγραφισμένης γάτας που φτιάξαμε στην προηγούμενη δραστηριότητα. Έχετε 30'' να βρείτε τα υπόλοιπα κομμάτια της ζωγραφιάς για να φτιάξετε τη γάτα!

ΦΑΣΗ	Δραστηριότητα	Διάρκεια	Σύντομη περιγραφή	Στόχοι
Γ'	Ξαναφτιάχνω τη γάτα!	1'	Σύντομη δραστηριότητα, με έντονο ρυθμό. Ανασύνθεση εικόνας σε ομάδες.	<ul style="list-style-type: none"> • Να συντεθεί η ζωγραφιά της γάτας. • Να εκτονωθούν τα παιδιά κινητικά. • Να απελευθερωθούν οι ενορμήσεις. • Να «σπάσουν» οι προηγούμενες τριάδες και να δημιουργηθούν καινούργιες. • Κάθε ομάδα να έχει τη δική της γάτα.

Πίνακας 3. Περιγραφή 3^{ης} δραστηριότητας & στόχων

Σε αυτή τη σύντομη δραστηριότητα δεν υπάρχει διαφοροποίηση για τα δυο παιδιά. Ο εκπαιδευτικός παρατηρεί και αξιολογεί το βαθμό εμπλοκής, την πρωτοβουλία αναζήτησης των υπόλοιπων κομματιών και τον ρυθμό. Επίσης, παρατηρεί αν στην ομάδα της Στέλλας υπάρχει αγόρι. Η Στέλλα συνήθως



«Προτάσεις Τέχνης και Πολιτισμού στην Εκπαίδευση»

αποφεύγει τα αγόρια. Δεδομένου όμως ότι η δραστηριότητα είναι ταχύτατη, αρκετά ενεργητική και δεν προϋποθέτει σωματική επαφή θεωρώ ότι ακόμη και στην περίπτωση που υπάρχει αγόρι στην ομάδα δεν θα υπάρχει πρόβλημα. Επίσης, η συνεργασία με τα συνομήλικα αγόρια είναι ένας μακροπρόθεσμος στόχος τόσο της οικογένειάς της, όσο και της δασκάλας της τάξης. Θα μας ενδιέφερε να τον προσεγγίσουμε σε αυτό το σημείο. Ωστόσο, δεν αποτελεί επί τούτου στοχοθεσία του συγκεκριμένου προγράμματος. Αν συμβεί θα έχει την χροιά προστιθέμενης αξίας στο πρόγραμμα και θα είναι αξιοποιήσιμη παρατήρηση με περιθώριο εξέλιξης σε επόμενη δραστηριότητα. Αν όμως παρουσιαστεί πρόβλημα, θα πρέπει η Στέλλα να αλλάξει ομάδα, χωρίς αυτό να επηρεάσει την πορεία των επόμενων δραστηριοτήτων.

2η Δραστηριότητα

Τώρα η κάθε ομάδα έχει τη δική της γάτα. Φανταστείτε ότι είστε οι ιδιοκτήτες αυτής της γάτας, και την αγαπάτε πολύ. Αλλά πως έφτασε αυτή η γάτα στο νησί; Και πως εσείς γίνατε ιδιοκτήτες της; Από πού μας ήρθε; Η κάθε ομάδα έχει στη διάθεσή της 5' για να σκεφτεί και να μας παρουσιάσει την πρώτη μέρα της γάτας της στο νησί. Όποιες ομάδες έχουν γάτες με κόκκινη σφραγίδα θα μας παρουσιάσουν την ιστορία τους με παντομίμα. Οι ομάδες με την μπλε σφραγίδα θα παρουσιάσουν παγωμένες εικόνες.

ΦΑΣΗ	Δραστηριότητα	Διάρκεια	Σύντομη περιγραφή	Στόχοι
Γ	Το γατονήσι ζωντανεύει!	15'	<p>Αυτοσχεδιασμός με χρήση υλικών και εικαστικών στοιχείων σε ομάδες, βασισμένος σε οπτικά και ακουστικά ερεθίσματα.</p> <p><u>Θεατρικά Μέσα:</u> Παντομίμα Παγωμένη Εικόνα</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Να εκμεταλλευτούν τα οπτικά ερεθίσματα που δημιουργήθηκαν στην προηγούμενη δραστηριότητα για την ιστορία τους. • Να ενσωματώσουν στην ιστορία τους πληροφορίες που τους δόθηκαν στην αφήγηση. • Να συνεργαστούν στις ομάδες τους με σκοπό να δημιουργήσουν και να κατανέμουν τους ρόλους της ιστορίας. • Να χρησιμοποιήσουν τα θεατρικά μέσα (παντομίμα- παγωμένη εικόνα) σύμφωνα με τους κανόνες που τα διέπουν.

Πίνακας 4. Περιγραφή 4^{ης} δραστηριότητας & στόχων

Στην δεύτερη δραστηριότητα της Γ' φάσης, ο Άγγελος και η Στέλλα συμμετέχουν με διαφοροποιημένο τρόπο:

Άγγελος

Στον Άγγελο δίνονται έτοιμα κομμένα κομμάτια από ύφασμα, σχοινί, κάλτσα και βαμβάκι μαζί με ένα συνοπτικό φύλλο οδηγιών για την κατασκευή μιας

τριδιάστατης γάτας. Τα κομμάτια είναι ήδη κομμένα στις σωστές διαστάσεις, ώστε η κατασκευή να είναι εύκολη και να μπορέσει να την ολοκληρώσει στον προβλεπόμενο χρόνο. Άλλωστε, ο Άγγελος είναι ιδιαίτερα επιδέξιος με τις κατασκευές, είναι κάτι που το απολαμβάνει. Επίσης, η ενασχόληση του με την κατασκευή διασφαλίζει ότι αυτή τη φορά δεν θα έχει χρόνο να δημιουργήσει τη δική του ιστορία, αλλά θα παίξει το ρόλο που θα του ανατεθεί από την ομάδα.

Στόχοι:

- Να κατασκευάσει την κούκλα-γάτα σύμφωνα με τις οδηγίες που του δίνονται σε χρόνο λιγότερο από 10'.
- Να μοιραστεί την κούκλα με την ομάδα του.
- Να συμμετάσχει στην ιστορία με το ρόλο που του ανατέθηκε από τα υπόλοιπα παιδιά.
- Να χρησιμοποιήσει τα θεατρικά μέσα (παγωμένη εικόνα/ παντομίμα) σύμφωνα με τους κανόνες που τα διέπουν (Γραμματάς, 2004).



Εικόνα 3. Παράδειγμα κούκλας - γατας

Στέλλα

Η Στέλλα τοποθετείται ηθελημένα σε ομάδα παγωμένης εικόνας καθώς ως θεατρικό μέσο έχει τη σαφήνεια, την απλότητα και την ακρίβεια που χρειάζεται ώστε ένα άτομο με ΔΦΑ να νιώσει άνετα να συμμετέχει. Δεν προϋποθέτει οπτική ή σωματική επαφή, ούτε κίνηση και λόγο. Παρόλα αυτά, προϋποθέτει συνεργασία με την ομάδα, ακρίβεια στην πόζα και ακινησία (Kemper, 2004). Για να διευκολυνθεί ακόμη περισσότερο η εμπλοκή της στη δραστηριότητα, θα της δοθούν αντικείμενα τα οποία θα βοηθήσουν στον ρόλο (πχ. αν ο ρόλος είναι ναυτικός, θα της δοθεί ναυτικό καπέλο κ.ο.κ). Επίσης, θα της δοθεί οπτικοποιημένη η ιστορία την οποία καλείται να παρουσιάσει η ομάδα με τη μορφή storyboard.

Στόχοι:

- Να συμμετέχει στη δραστηριότητα από την αρχή μέχρι το τέλος.
- Να αντιληφθεί και να εφαρμόσει τους κανόνες αρχή-μέση-τέλος της παγωμένης εικόνας.
- Να είναι εύκολα αντιληπτός ο ρόλος, τόσο από την ίδια όσο και από το κοινό.
- Να μπορεί να παρακολουθήσει τη ροή της ιστορίας μέσω του storyboard ώστε να μην κάνει λάθη στην εκτέλεση του ρόλου της.



Εικόνα 4. Παράδειγμα storyboard

3.4. Δ΄ Φάση: Χαλάρωση/ Κλείσιμο συνάντησης

Βάζουμε χαλαρωτική μουσική, κλείνουμε τα φώτα (Αρχοντάκη & Φιλίππου 2003).

Ας καθίσουμε σε κύκλο πιάνοντας τα χέρια των διπλανών μας. (1')
Κλείστε τα μάτια σας και θυμηθείτε πως ήσασταν και τι συναισθήματα είχατε όταν συναντηθήκαμε πριν μια ώρα. Ξαναδείτε με τη φαντασία σας το υπέροχο γατονήσι, τις όμορφες γειτονιές του. Δείτε το μαγικό μας ταξίδι από την αρχή μέχρι το τέλος. (3')
Ανοίξτε αργά-αργά τα μάτια σας. Θέλει κάποιος να μοιραστεί κάτι μαζί μας;



Πίνακας 5. Περιγραφή 5^{ης} δραστηριότητας & στόχων

Φύση	Δραστηριότητα	Διάρκεια	Σύντομη περιγραφή	Στόχοι
Δ	Κλείσιμο συνάντησης	5'	Άσκηση ανακεφαλαίωσης των δραστηριοτήτων. Χαλάρωση και συμβολικό κλείσιμο.	<ul style="list-style-type: none"> • Να «σπάσουν» οι ομάδες και να γίνουμε ξανά όλοι μία μεγάλη ομάδα. • Να υπάρχει σωματική επαφή. • Να δοθεί η ευκαιρία σε όποιον το θέλει να μιλήσει και να σχολιάσει αυτά που κάναμε. • Να κλείσει ευχάριστα και ζεστά το μάθημα.

4. Αξιολόγηση

Σύμφωνα με τον *Οδηγό εκπαιδευτικού για το Θέατρο* (2011), όσον αφορά την αξιολόγηση του μαθήματος Θεατρικής Αγωγής προβλέπονται (σ.5-6):

- αξιολόγηση του τελικού προϊόντος-έργου κάθε μικρής ομάδας από το κοινό προς το οποίο απευθύνθηκε.
- αξιολόγηση της συμμετοχής κάθε μέλους κατά τη διαδικασία παραγωγής του έργου. Τα υπόλοιπα μέλη αξιολογούν τη συμβολή κάθε μέλους, με κριτήρια όπως δημιουργική συμμετοχή, κατάθεση προσωπικού κόπου και προσπάθειών, διατύπωση πειστικών επιχειρημάτων, διαλλακτικότητα στις συζητήσεις ώστε η ομάδα να οδηγείται σε συνθετικές λύσεις κ.λπ. Ο εκπαιδευτικός καθοδηγεί ως συντονιστής αλλά δεν ψηφίζει. Η αξιολόγηση ολοκληρώνεται μέσα στη μικρή ομάδα αλλά δεν ανακοινώνεται στους υπόλοιπους μαθητές.
- αξιολόγηση της δραστηριότητας από τον εκπαιδευτικό, με κριτήριο την ποσοστιαία επίτευξη των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων που διατυπώνονται στο τετράστηλο του ΠΣ. Στην ουσία πρόκειται για ένα προσωπικό παιδαγωγικό ημερολόγιο του εκπαιδευτικού, όπου μπορεί να καταγράφεται "τι πήγε καλά και τι όχι".

Ακόμη, στη σ. 64-65 του ίδιου εγχειριδίου υποδεικνύονται οι παρακάτω τρόποι αξιολόγησης:

Οι μαθητές, εκτός ρόλου, συγκεντρώνονται σε κύκλο και εκφράζουν τις εντυπώσεις και τα συναισθήματά τους για τις δραστηριότητες. Ακόμα, αξιολογούν το βαθμό συμμετοχή τους στις δράσεις και τη συνεργασία τους. Ο εκπαιδευτικός τους βοηθάει να εκφραστούν προφορικά θέτοντας ερωτήματα, όπως: ποιες στιγμές νιώσατε μεγάλη ευχαρίστηση; τι σας δυσκόλεψε περισσότερο; τι θα μπορούσατε να κάνετε με διαφορετικό τρόπο; ποιες εικόνες από το παραμύθι έρχονται στο νου σας; μπορείτε να τις ζωγραφίσετε;

Εναλλακτικά ή συμπληρωματικά, η αξιολόγηση μπορεί να γίνει με τη συμπλήρωση φύλλου εργασίας τόσο από τον κάθε μαθητή ξεχωριστά (αυτοαξιολόγηση) όσο και από τον εκπαιδευτικό για έκαστο μαθητή.



Επιπλέον, η αξιολόγηση μπορεί να γίνει και με τους πίνακες που παρουσιάστηκαν στην παρουσίαση δραστηριοτήτων, καθώς εκεί αναφέρονται ξεκάθαρα οι στόχοι και ο/η εκπαιδευτικός μπορεί αν σημειώσει αν αυτοί επιτεύχθηκαν ή όχι. Καλό θα ήταν να τονιστεί η σημασία της αξιολόγησης όσον αφορά την εξέλιξη του μαθήματος. Μια χαμηλή αξιολόγηση, δεν σημαίνει σε καμία περίπτωση την επανάληψη της θεματικής ενότητας. Λόγω της ιδιαιτερότητας του μαθήματος, η αξιολόγηση αφορά κοινωνικές δεξιότητες οι οποίες αν δεν λειτούργησαν στον επιθυμητό βαθμό θα πρέπει να δουλευτούν εκ νέου με μια άλλη θεματική, σε ένα άλλο πλαίσιο μαθήματος.

Όσον αφορά τον Άγγελο και τη Στέλλα, η αξιολόγηση μπορεί να γίνει μεμονωμένα για τον καθένα από τον εκπαιδευτικό σε σχέση με τους στόχους που του τέθηκαν, αν τους ολοκλήρωσαν και σε ποιόν βαθμό.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

- Dunn, R. S. & Dunn, K. J. (1987). Dispelling outmoded beliefs about student learning. *Educational Leadership*, 44 (6), 55-61.
- Dunn, R. S. & Dunn, K. J. (1993). *Teaching secondary students through their individual learning styles: practical approaches for grades 7-12*. Needham, MA: Allyn & Bacon.
- Gregory, G. H. & Chapman, C. (2007). *Differentiated instructional strategies. One size doesn't fit all*. California: Corwin Press.
- Rock, M. L., Gregg, M., Ellis, E., & Gable, R. A. (2008). REACH: A framework for differentiating classroom instruction. *Preventing School Failure*. 52(2), 31-47.
- Stradling, B. & Saunders, L. (1993). Differentiation in practice: Responding to the needs of all pupils. *Educational Research*, 35 (2), 127-137.
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. Alexandria, VA: ASCD.
- Tomlinson, C. A., & Imbeau, M. B. (2010). *Leading and managing a differentiated classroom*. VA: ASCD.
- Valiandes, S. (2015). Evaluating the impact of differentiated instruction on literacy and reading in mixed ability classrooms: Quality and equity dimensions of education effectiveness. *Studies in Educational Evaluation*, 45, 17-26.

Ελληνόγλωσσες

- Άλκισις (1989). *Το αυτοσχέδιο θέατρο στο σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Αρχοντάκη, Ζ. & Φιλίππου, Δ. (2003). *205 βιωματικές ασκήσεις για εμπύχωση ομάδων*. Αθήνα: Καστανιώτη.



- Αυδή, Α., & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η τέχνη του Δράματος στην εκπαίδευση, 48 προτάσεις για εργαστήρια θεατρικής αγωγής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γενική Διεύθυνση Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (2018). *Ύλη και οδηγίες για την Αισθητική Αγωγή όλων των τάξεων του Δημοτικού σχολείου*. Αθήνα: Ελληνική Δημοκρατία, Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων.
- Γκόβας, Ν. (2002). *Για ένα δημιουργικό νεανικό θέατρο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γραμματάς, Θ. (2004). *Το θέατρο στο σχολείο*. Αθήνα: Ατραπός.
- Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Θεάτρου. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Υπουργείο Παιδείας και Δια Βίου Μάθησης.
- Kempe, A. (2005). *Εκπαιδευτικό Δράμα και Ειδικές Ανάγκες: ένα εγχειρίδιο για δασκάλους σε γενικά και ειδικά σχολεία*. μφρ. Βεργιοπούλου Α. Αθήνα: Πατάκη.
- Μαργαρώνη, Μ. (2014). *Η Συμβολή της Θεατροπαιδαγωγικής στην Εκπαίδευση Ατόμων με Ειδικές (Εκπαιδευτικές) Ανάγκες*. Βόλος: Κοντύλι.
- Μπακιρτζής, Ν. Κ. (2003). *Η Δυναμική της Αλληλεπίδρασης στην Επικοινωνία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Οδηγός εκπαιδευτικού για το Θέατρο (2011). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Υπουργείο Παιδείας και Δια Βίου Μάθησης.
- Παντελιάδου, Σ. (2008). *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία*. Στο Σ. Παντελιάδου & Φ. Αντωνίου (εκδ.), *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες* (σσ. 7–17). Θεσσαλονίκη: Γράφημα.
- Παντελιάδου, Σ., & Αργυρόπουλος, Β. (2011). *Ειδική Αγωγή. Από την έρευνα στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Πεδίο.
- Παντελιάδου Σ. & Φιλιππάτου Δ. (2013). *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία: θεωρητικές προσεγγίσεις & εκπαιδευτικές πρακτικές*. Αθήνα: Πεδίο.
- Πολυκάρπου, Χ. (2012). *Θεατρική Αγωγή: Θεωρία και Πράξη στη Δημοτική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου- Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων.
- Πρόγραμμα Σπουδών για την Θεατρική Παιδεία (2011). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Υπουργείο Παιδείας και Δια Βίου Μάθησης.
- Πρόγραμμα Σπουδών για το «Νέο Σχολείο» (2011). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Υπουργείο Παιδείας και Δια Βίου Μάθησης.
- Σκαλούμπακας, Χ. (2012). *Οδηγός εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος (ΕΕΠ) για μαθητές με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής Υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ)*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- Συριοπούλου – Δελλή, Κ. Χ. (2016). *Εκπαίδευση και Ειδική Αγωγή στα Άτομα με Διαταραχή Φάσματος Αυτισμού*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Τριβιζάς, Ε. (2001). *Η τελευταία μαύρη γάτα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.



«Προτάσεις Τέχνης και Πολιτισμού στην Εκπαίδευση»

Χαρά Αργυρούδη

Θεατρολόγος-Σκηνογράφος

hara.argyroudi@gmail.com



Διερεύνηση μετασχηματισμών στις αντιλήψεις των παιδιών για την ετερότητα, μέσω της βιωματικής συμμετοχής τους σε παράσταση θεάτρου για ανήλικους θεατές

Ευανθία Αρζομανίδου

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα μελέτησε το μετασχηματισμό στις αντιλήψεις των παιδιών για την ετερότητα μέσω της βιωματικής τους συμμετοχής σε παράσταση θεάτρου για ανήλικους θεατές. Ειδικότερα εξετάστηκαν οι αντιλήψεις των παιδιών για το διαφορετικό και η συμβολή της βιωματικής συμμετοχής σε μια παράσταση με θέμα τη διαφορετικότητα στο μετασχηματισμό των αντιλήψεων τους. Οι συμμετέχοντες στη έρευνα ήταν 15 παιδιά ηλικίας από 11-13 ετών που συμμετέχουν σε θεατρική ομάδα της πόλης. Η μέθοδος που επιλέχθηκε για τη συλλογή των δεδομένων είναι η ποιοτική, με τη χρήση εστιασμένων συνεντεύξεων, ενώ η επεξεργασία τους έγινε με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης. Οι εστιασμένες συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν σε δύο φάσεις, πριν και μετά το πέρας της διαδικασίας υλοποίησης της παράστασης. Οι αντιλήψεις των παιδιών αρχικά διέφεραν μεταξύ τους, καθώς εντοπίστηκαν και θετικές και αρνητικές αντιλήψεις. Εν συνεχεία, έγινε σύγκριση μεταξύ των θεματικών κατηγοριών που αναδύθηκαν από τις δύο φάσεις της έρευνας ώστε να μελετηθεί ο πιθανός μετασχηματισμός. Συμπεραίνεται, πως ο μετασχηματισμός των αντιλήψεων είναι δύσκολος αλλά η Δραματική Τέχνη συμβάλει στη δημιουργία διαπολιτισμικών συνειδήσεων αφού δίνει τη δυνατότητα επαφής και κριτικής σκέψης σχετικά με το διαφορετικό άλλο, την κοινωνία και τα προβλήματά της.

Λέξεις κλειδιά: Θέατρο στην εκπαίδευση, θέατρο για ανήλικους θεατές, εκπαίδευση για ετερότητα, διαπολιτισμική εκπαίδευση

1. Εισαγωγή

Η μετανάστευση αποτελεί ένα διαχρονικό κοινωνικό φαινόμενο (Μπόλκας, 2015). Η παγκόσμια οικονομική ανισότητα, η ανισομερής κατανομή της ανάπτυξης και του πλούτου, οι περιφερειακές συγκρούσεις, οι πολεμικές παρεμβάσεις και ο αφανισμός ολόκληρων κρατών, η φτώχεια και οι πολιτικές διώξεις οδηγούν σε αναγκαστική φυγή εκατομμύρια ανθρώπους (Κανελλόπουλος, 2006). Οι νέες μορφές που παίρνουν στις μέρες μας φαινόμενα όπως ο ρατσισμός, ο εθνικισμός, ο θρησκευτικός φονταμενταλισμός, η περιθωριοποίηση, ο κοινωνικός αποκλεισμός, η διαιώνιση των φυλετικών προκαταλήψεων και των στερεοτύπων εγείρουν ερωτήματα όσον αφορά τον κατάλληλο τρόπο διαχείρισης της ετερότητας (Γκόντοβος, 2002). Αν δεχτούμε τον καθοριστικό ρόλο της αγωγής, ποιο είναι το καταλληλότερο μοντέλο διαχείρισης της ετερότητας στην εκπαίδευση; Σε μια εποχή με αυξημένες προσφυγικές ροές μπορεί το θέατρο και η δραματική τέχνη αξιοποιούμενα ως παιδαγωγικά εργαλεία να συμβάλουν στην



ευαισθητοποίηση των παιδιών για ζητήματα ετερότητας καθώς και στην ανάπτυξη διαπολιτισμικού διαλόγου.

Θεωρητικοί του θεάτρου, πρωτοπόροι θεατρολόγοι και ερευνητές υποστηρίζουν ότι η ενεργός συμμετοχή των παιδιών στο θέατρο-δράμα συμβάλλει στην ανάπτυξη προσωπικότητας και συναισθηματικής εξέλιξης και στην καλλιέργεια καλλιτεχνικών και γνωστικών δεξιοτήτων (Cook, 1917· Ward, 1930), στη διερεύνηση των πολλαπλών ταυτοτήτων των ίδιων και των γύρω του (Στανισλάβσκι, 2011) καθώς και στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων (Παίζης, 2002).

Επιπλέον, τις τελευταίες δεκαετίες επισημαίνεται και η κοινωνική και παιδαγωγική διάσταση του θεάτρου. Συγκεκριμένα, τονίζεται πως μέσω του θεάτρου εγείρεται ο κοινωνικός προβληματισμός (Helbo, 1980), η δυνατότητα καλλιέργειας νέων αντιλήψεων-συμπεριφορών (Παπακώστα, 2014), η δυνατότητα Κοινωνικού μετασχηματισμού της κοινωνίας (Μπρεχτ, 1979), η κινητοποίηση των ανθρώπων για την ανατροπή εξουσιαστικών δομών (Boal, 1979), η βιωματική μάθηση (Μανιάτης, 2016) και τέλος, η κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των ατόμων (Αλκηστis, 1998).

Από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι πολλές έρευνες υποστηρίζουν την αξία του θεάτρου/δράματος στην εκπαιδευτική διαδικασία και προτείνουν τρόπους για την αξιοποίησή του, η καθεμία εστιάζοντας σε διαφορετικό τομέα μελέτης. Πολλές ασχολούνται με την επίτευξη ακαδημαϊκών στόχων, ενώ άλλες φαίνεται να είναι πιο κοντά στα ζητούμενα της παρούσας έρευνας και εστιάζουν στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων (Γιαννούλη, 2014).

Στο διεθνές ακαδημαϊκό στερέωμα οι έρευνες των Burton και O' Toole, της Kate Donelan, της Gourgey και των συνεργατών της, υποστηρίζουν πως μέσω της αξιοποίησης διαφόρων δραματικών τεχνικών ενισχύεται η αποδοχή του διαφορετικού άλλου (Burton & O' Toole, 2012· Donelan, 2010· Courgey, 1985).

Στον Ελλαδικό χώρο επίσης έχουν εκπονηθεί έρευνες οι οποίες αποτυπώνουν τη συμβολή της δραματικής τέχνης στην ένταξη και την αποδοχή της διαφορετικότητας (Αλκηστis, 2008· Γιαννοπούλου, χ.χ· Ζώνιου, 2015· Κουκουλή, 2014· Κουκουναρας-Liagis, 2011· Λιόλιου, 2013· Μανιάτης, 2016· Παπαδόπουλος, 2006· Παπαγιάννη & Ρέππα, 2008· Sextou, 2006).

2. Μεθοδολογία

2.1. Η Ταυτότητα της Έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθεί η δυνατότητα μετασχηματισμού των αντιλήψεων των παιδιών σχετικά με το διαφορετικό-άλλο, μέσω της βιωματικής συμμετοχής σε μια θεατρική παράσταση με θεματικό επίκεντρο τη διαφορετικότητα. Με βάση τη βιβλιογραφική επισκόπηση και το όργανο συλλογής δεδομένων διαμορφώθηκαν τα ερευνητικά ερωτήματα που συνοψίζονται παρακάτω:



- Ποιες είναι οι αντιλήψεις των παιδιών σχετικά με το διαφορετικό άλλο;
- Ποιες είναι οι αντιλήψεις των παιδιών για την επαφή τους με ανθρώπους διαφορετικού πολιτισμικού πλαισίου;
- Πώς μετασχηματίζονται οι αντιλήψεις των παιδιών μετά τη βιωματική συμμετοχή τους στο ανέβασμα της παράστασης;

2.2. Διαδικασία

Με την έναρξη του νέου ακαδημαϊκού έτους και των μαθημάτων στον χώρο, ξεκίνησε και η προετοιμασία της έρευνας. Οι συμμετέχοντες της έρευνας ήταν 15 παιδιά ηλικίας 11-13 ετών, μέλη μιας παιδικής θεατρικής ομάδας η οποία δραστηριοποιείται στη Λάρισα. Κάθε Μάρτιο διεξάγει παράσταση, την οποία παρακολουθούν με ελεύθερη είσοδο τα δημοτικά σχολεία της πόλης. Για την ανάγκη της έρευνας, τροποποιήθηκαν οι ημερομηνίες διεξαγωγής της παράστασης, οι οποίες ορίστηκαν στην αρχή του καινούργιου χρόνου, τον Ιανουάριο του 2017. Το θεατρικό κείμενο, κατά κανόνα, επιλέγεται κάθε χρόνο με τη συνεργασία των παιδιών. Για τη φετινή χρονιά και τις ανάγκες της έρευνας, στις αρχές Οκτωβρίου αναγνώσθηκαν και συζητήθηκαν τέσσερα παραμύθια, που είχαν όλα ως κεντρικό θέμα τη διαφορετικότητα. Τελικά, επιλέχθηκε από τα παιδιά ένα πρωτότυπο παραμύθι, δημιουργία της ίδιας της υπεύθυνης του χώρου σε συνεργασία με τη γράφουσα, το οποίο στη συνέχεια δραματοποιήθηκε και διαμορφώθηκε κατάλληλα για να εξυπηρετούνται οι ανάγκες της ομάδας. Το κείμενο έχει έντονες επιρροές από σύγχρονα παραμύθια, αλλά επιχειρεί να προσεγγίσει και σύγχρονα κοινωνικά ζητήματα, όπως αυτό του κοινωνικού ρατσισμού και της αποδοχής (Γραμματάς, 1999)

Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν σε δύο φάσεις και η διάρκειά τους κυμάνθηκε από 45-68 λεπτά. Η πρώτη φάση των συνεντεύξεων πραγματοποιήθηκε στις αρχές Νοεμβρίου, πριν ξεκινήσει η ενασχόληση των παιδιών με τις πρόβες, την κατασκευή των σκηνικών και γενικότερα η εμπλοκή τους στο έργο. Η δεύτερη πραγματοποιήθηκε λίγες ημέρες πριν την πρεμιέρα της παράστασης, στα τέλη Δεκεμβρίου.

Και οι δύο φάσεις των συναντήσεων μαγνητοφωνήθηκαν, με τη σύμφωνη γνώμη των συμμετεχόντων και των γονέων τους.

2.3. Η χρήση Ομάδων Εστίασης- «Focus Groups»

Για τη διερεύνηση των απόψεων και των αντιλήψεων των συμμετεχόντων σχετικά με το ζήτημα της διαφορετικότητας καθώς και για τη διερεύνηση του μετασχηματισμού των αντιλήψεών τους μέσω της παράστασης επιλέχθηκε η τεχνική των ομάδων εστίασης «focus groups».

Στην παρούσα έρευνα δεν καθορίστηκαν συγκεκριμένα κριτήρια για τη δημιουργία των δύο ομάδων εστίασης, εκτός από τον αριθμό των μελών κάθε ομάδας που ήταν αντίστοιχα επτά και οκτώ σε κάθε ομάδα αφού ο συγκεκριμένος αριθμός μπορεί να ενθαρρύνει την αλληλεπίδραση και να



διασφαλίσει τη δυνατότητα σε όλα τα μέλη να εκφράσουν τις απόψεις τους (Krueger, 1998). Η επιλογή των συμμετεχόντων που θα απάρτιζαν την κάθε ομάδα έγινε τυχαία, με βάση την ώρα προσέλευσης τους στο χώρο που πραγματοποιήθηκε η έρευνα. Δεν ήταν δυνατή η ίση αντιπροσώπευση των δύο φύλων και στις δύο ομάδες καθώς η θεατρική ομάδα εν γένει αποτελούνταν στην πλειονότητα της από κορίτσια.

2.4. Μέσο Συλλογής Δεδομένων

Στην παρούσα έρευνα, προκρίθηκε τόσο η υποβολή σαφών ερωτημάτων όσο και η χρήση υποθετικών διλημάτων όπως εκείνα ανακύπτουν από την επικαιρότητα σε σχέση με το προσφυγικό ζήτημα όσο ή από στιγμές συμβίωσης με το διαφορετικό στην καθημερινότητα. Τα υποθετικά διλήμματα τέθηκαν με τη μορφή ιστοριών. Η υιοθέτηση της συγκεκριμένης τεχνικής βασίζεται στην πεποίθηση ότι η χρήση υποθετικών θεμάτων αποτρέπει τα παιδιά από την προσήλωση σε συγκεκριμένα γεγονότα και απόψεις και απελευθερώνει τη σκέψη αλλά και την έκφρασή τους (Adelson & O'Neil, 1996· Φωτακοπούλου, 2009).

Στους συμμετέχοντες δόθηκαν συνολικά έξι υποθετικά διλήμματα τα οποία έγινε προσπάθεια να προσαρμοστούν ως προς το περιεχόμενο και τα ερωτήματα τους σε παιδιά ηλικίας από 11-13 ετών.

Για να ολοκληρωθεί η διαδικασία συλλογής δεδομένων κρίθηκε αναγκαίο να χρησιμοποιηθεί και ένας οδηγός ερωτήσεων συνέντευξης, ο οποίος διαμορφώθηκε με βάση τους σκοπούς και τους στόχους της έρευνας.

2.5. Ανάλυση

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιείται η ανάλυση περιεχομένου ως τεχνική για την ανάλυση των εστιασμένων συνεντεύξεων των παιδιών.

Στην περίπτωση του παρόντος πονήματος, δεν προσδιορίστηκε αρχικά κάποιο πρόβλημα, δεν διατυπώθηκαν υποθέσεις, δεν υπήρχαν μεταβλητές προς αναζήτηση και δεν επιχειρήθηκε η μετατροπή του υλικού σε μετρήσιμες μονάδες. Το ενδιαφέρον στράφηκε στη διερεύνηση των αντιλήψεων των παιδιών για τη διαφορετικότητα καθώς και στον πιθανό μετασχηματισμό τους μετά της ενεργούς συμμετοχής τους με μια θεατρική παράσταση συναφούς περιεχομένου. Κατά συνέπεια ακολουθήθηκε το ποιοτικό παράδειγμα στην ανάλυση (Βάμβουκας, 1988). Μετά την ανίχνευση κοινών στοιχείων και σχέσεων μεταξύ του ποιοτικού υλικού, κατέληξα σε 7 θεματικές κατηγορίες για κάθε φάση της έρευνας.

3. Περιγραφή και συζήτηση των ευρημάτων της έρευνας- Α' φάση

Για να μη χαθεί η ατομικότητα των αρχικών δηλώσεων κατά την κατηγοριοποίηση και να δοθεί έμφαση στο βάθος και την ποικιλία των απόψεων που διατυπώθηκαν, παρατίθενται αυτούσια και τμήματα των λόγων των συμμετεχόντων (Breakwell, 1995).



3.1. Αντιλήψεις για τη στάση της κοινωνίας απέναντι στο διαφορετικό

Όσον αφορά τη στάση απέναντι στο διαφορετικό οι συμμετέχοντες αναφέρονται στα ενδεχόμενα προβλήματα ένταξης και κοινωνικοποίησης που μπορεί να αντιμετωπίσει κάποιος εξαιτίας της διαφορετικότητάς του. Ιδιαίτερη αναφορά γίνεται στο φαινόμενο του κοινωνικού αποκλεισμού, καθώς είναι ένα ζήτημα που τα τελευταία χρόνια απασχολεί έντονα την εκπαιδευτική κοινότητα. Ωστόσο σε κανένα σημείο δεν κατονομάζεται ο θύτης. Ίσως υπονοείται πως οι συγκεκριμένες συμπεριφορές είναι πλειοψηφικές στην κοινωνία μας. Σύμφωνα με τις απαντήσεις των συμμετεχόντων:

«...συνήθως οι Έλληνες είναι άσπροι, μπορεί να μην του φέρονται καλά, δηλαδή να έχει πρόβλημα, δηλαδή το πώς θα το συμπεριφέρονται οι υπόλοιποι».

«Λοιπόν αυτό το φαινόμενο παρατηρείται πάρα πολλές φορές να ας πούμε βλέπεις στις ειδήσεις κάθε μέρα τώρα με τους πρόσφυγες που επειδή δεν είχανε που να μείνουν και θέλανε να πάνε σε σχολεία, πολλοί διαμαρτυρόντουσαν, δεν τους θέλουμε, από την ξενοφοβία και πάλι».

3.2. Μετανάστευση και παραβατικότητα

3.2.1. Σύνδεση μετανάστευσης με παραβατικότητα

Τα παιδιά φαίνεται να συνδέουν τη μετανάστευση με παραβατικές συμπεριφορές και συγκεκριμένα με την κλοπή. Ίσως μπορούμε να ανιχνεύσουμε στο λόγο τους κάποια από τα φυλετικά στερεότυπα τα οποία ελλοχεύουν και στην κοινωνία που ζούμε.

«Είναι συνήθειά τους (των μεταναστών) και έχουν μάθει εδώ στην Ελλάδα να έρχονται και να κλέβουν πράγματα, δεν έχουν μάθει ότι εμείς εδώ είμαστε διαφορετικοί και κάνουν ότι θέλουνε».

3.2.2. Μη σύνδεση μετανάστευσης με παραβατικότητα

Ωστόσο πολλοί από τους συμμετέχοντες δυσκολεύονται να ενοχοποιήσουν αβίαστα οποιουδήποτε ανθρώπου ανεξαρτήτως καταγωγής. Φαίνεται να αντιλαμβάνονται ότι οι κυρίαρχες αφηγήσεις της κοινωνίας σχετικά με την εύκολη ενοχοποίηση των μεταναστών είναι κατασκευασμένες από εμάς τους ίδιους χωρίς απαραίτητα να ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα.

«Εγώ δεν είμαι σίγουρη ποιος μπορεί να το έκανε, αλλά δεν θα έριχνα κατευθείαν τις ευθύνες στους ξένους. Γιατί πολλοί υποψιάζονται ότι να η ξενοφοβία τώρα που φοβόμαστε τους ξένους, να δεν νομίζω ότι θα το έκανε κάποιος ξένος γιατί μπορεί να είναι και καλοί άνθρωποι, δεν θα έριχνα κατευθείαν τις ευθύνες».

3.3. Σχέσεις Ελλήνων και μεταναστών

3.3.1. Θετική ανταπόκριση στη σύναψη σχέσεων



Οι συμμετέχοντες φαίνεται να αποδέχονται τα διαφορετικά χαρακτηριστικά του καθενός και μάλιστα να εκδηλώνουν ενδιαφέρον για τη γνωριμία με τα παιδιά των προσφύγων. Πρωταρχικό ρόλο έχει ο χαρακτήρας του καθενός και όχι η καταγωγή.

«Δεν αλλάζει κάτι από τις συνήθειες του καθένα, εγώ θα έκανα παρέα αν ήταν καλός ευγενικός μαζί μου».

3.3.2. Επιφυλακτικότητα

Από την άλλη πλευρά, πολλοί συμμετέχοντες εκδήλωσαν επιφυλακτικότητα στη σύναψη σχέσεων. Η θρησκεία φαίνεται να παίζει καθοριστικό ρόλο στην «ασυμβατότητα» των ανθρώπων. Πιθανότατα ελλοχεύει ο φόβος εκδήλωσης θρησκευτικού φονταμενταλισμού από ανθρώπους με διαφορετική θρησκευτική ταυτότητα.

«Εγώ νομίζω ότι δύσκολα μπορείς να κάνεις μαζί τους παρέα και επειδή έχουν άλλες συνήθειες και επειδή και η θρησκεία τους δεν τους επιτρέπει κάτι, ας πούμε να κάνουνε βουτιές και τέτοια νομίζω ... και νομίζω είναι κάπως δύσκολο να κάνεις παρέα».

3.4. Αντιλήψεις για τους Ρομά

3.4.1. Ταυτότητα

Οι συμμετέχοντες φαίνεται να έχουν αρνητική εικόνα για τους Ρομά. Προσδίδουν στους Ρομά συγκεκριμένες συνήθειες, χαρακτηριστικά και συμπεριφορές. Η συγκρότηση της ταυτότητάς τους για τους συμμετέχοντες βασίζεται στην κυρίαρχη αφήγηση της κοινωνίας.

«Κλέβουνε πολύ».

«Ψάχνουν στους κάδους».

3.4.2. Επαφή με Ρομά

Οι στερεοτυπικές απόψεις των παιδιών για τα χαρακτηριστικά και τις συνήθειες των Ρομά, αντικατοπτρίζονται και στον τρόπο που αντιδρούν στο ενδεχόμενο επαφής μαζί τους. Συγκεκριμένα πολλοί από τους συμμετέχοντες αρνούνται ακόμα και να καθίσουν δίπλα σε γυναίκα ρομικής καταγωγής. Παρατηρείται μια γενικότερη άρνηση των συμμετεχόντων να αποδεχτούν επικοινωνιακές περιστάσεις που εμπεριέχουν κοινωνική εγγύτητα.

«Ούτε εγώ δεν θα καθόμουνα, αν όμως δεν είχε θέση, θα μπορούσα να ήμουν δίπλα στην πόρτα και να πιανόμουνα και να περίμενα να ανοίξει η πόρτα».

3.5. Αντιλήψεις για τους ήρωες της παράστασης

3.5.1. Ταυτότητα ηρώων

Οι συμμετέχοντες παρουσιάζουν την τάση να συνδέουν την καταγωγή των «καλών» ηρώων της παράστασης με χώρες της δύσης. Ακόμα και στην οικείων πολιτισμικών ταυτοτήτων, αναπαράγονται από τους συμμετέχοντες



οι εικόνες που ενυπάρχουν στο εθνικό συλλογικό φαντασιακό ως στερεότυπα.

«Εγώ πιστεύω ότι μπορεί να ήταν και από την Ελβετία, γιατί η Ελβετία είναι πολύ καλοί άνθρωποι ή από τη Γαλλία γιατί έχω πάει στη Γαλλία και όταν πας σε ένα μαγαζί πρέπει πρώτα να τους πεις καλημέρα τι κάνετε και μετά θα σου δώσουν αλλιώς σου λένε φύγε από το μαγαζί μου και θα πρέπει να πεις καλημέρα και μετά να σου δώσουνε το προϊόν που θέλεις».

Αντίθετα οι «κακοί ήρωες», οι κάτοικοι της γκρίζας πολιτείας, κατά τα λεγόμενα των παιδιών κατάγονται από χώρες λιγότερο αναπτυγμένες χώρες: Συρία, Βουλγαρία, Τουρκία, Ταϊλάνδη, Πακιστάν

Όταν τους ζητήθηκε να εξηγήσουν την απάντησή τους, ισχυρίστηκαν πως οι συγκεκριμένες χώρες είναι «λίγο πιο πίσω» και πως οι κάτοικοί τους «είναι άγριοι, δεν είναι ευγενικοί». Οι κοινωνικές ομάδες που βρίσκονται στο επίκεντρο με αρνητικό τρόπο, συνιστούν αντικείμενο στερεοτυπικών δηλώσεων.

3.5.2. Αιτίες εκδήλωσης ξενοφοβίας ηρώων

Οι ήρωες στο έργο φαίνεται να μην δέχονται το διαφορετικό και να εκδηλώνουν ξενοφοβικές τάσεις. Σύμφωνα με όσα αναδεικνύονται από τις εστιασμένες συνεντεύξεις για τους ήρωες της παράστασης η ξενοφοβική τους αυτή συμπεριφορά πηγάζει από συγκεκριμένες αιτίες. Οι συμμετέχοντες φαίνεται να ταυτίζουν τη συμπεριφορά των ηρώων με τις ξενοφοβικές συμπεριφορές που υπάρχουν και την δική μας υπαρκτή κοινωνία και έτσι τις εκλογικεύουν και τις δικαιολογούν.

«Εγώ πιστεύω πως την αντιμετώπισαν σαν διαφορετική όπως ας πούμε αντιμετωπίζουμε εμείς έναν Αλβανό λέω εγώ τώρα επειδή έχουμε συνηθίσει τόσο πολύ στη μουνταμάρα, στη γκρίνια, στις φωνές που βλέπουν έναν άλλο που είναι προς το καλύτερο και τον θεωρούν χειρότερο».

3.6. Αντιλήψεις για την ταυτότητα μεταναστών-προσφύγων

Οι απαντήσεις που δόθηκαν, όταν ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να περιγράψουν τις εικόνες που τους έρχονται στο μυαλό μόλις ακούνε τη λέξη πρόσφυγας ή μετανάστης, κατά βάση περιστράφηκαν γύρω από την προσπάθεια ορισμού της έννοιας. Αν και η γενική εικόνα που έχουν τα παιδιά, σίγουρα δεν μπορεί να χαρακτηριστεί ως αρνητική, όταν η συζήτηση κατευθύνεται στις χώρες προέλευσης και τους ανθρώπους που κατάγονται από αυτές, ένα σκληρότερο πρόσωπο αναδύεται. Παρατηρείται πλήθος αρνητικών δηλώσεων, γεγονός που πιθανώς θα μπορούσε να ερμηνευτεί με βάση την επίδραση της οικονομικής, κοινωνικής και πολιτικής πραγματικότητας στη χώρα.

«Είναι δηλαδή νομίζω σαν τα πουλιά που μεταναστεύουν επειδή χρειάζεται να το κάνουνε όχι επειδή θέλουνε, να πάνε ας πούμε στις ζεστές χώρες, τώρα



αυτοί το κάνουν από κάποια ανάγκη, μπορεί να υπάρχει πόλεμος, μπορεί να μην έχουνε δουλειά και θα αναζητήσουνε το καλύτερο».

«Από τους πακιστανούς βγάζουμε λίγο την αξιοπρέπεια, πιστεύω ότι δεν την έχουν σε πολύ μεγάλο βαθμό την αξιοπρέπεια ντάξει».

«Ωχ, κυρία, όπως ζουν στην Ελλάδα, έτσι έχω ακούσει και έτσι μου έρχεται, κακοί άνθρωποι, έτσι λένε οι Έλληνες, αυτό μου έρχεται (ότι είναι οι Αλβανοί και οι Αφγανοί)».

3.7. Συμβίωση Ελλήνων και προσφύγων

3.7.1. Ένταξη προσφύγων- προτάσεις.

Οι δηλώσεις των συμμετεχόντων φαίνεται να είναι επηρεασμένες από την υπάρχουσα μεταναστευτική πολιτική σχετικά με τη στέγαση των προσφύγων. Έντονη αντιπαράθεση μεταξύ των συμμετεχόντων υπήρξε στο ζήτημα της εκπαίδευσης των προσφύγων καθώς, αφενός όλοι αντιλαμβάνονταν τη σημασία της και αναγνώριζαν το δικαίωμα του καθενός στην εκπαίδευση, αφετέρου διαφωνούσαν εάν αυτή πρέπει να παρέχεται σε ξεχωριστά σχολεία ή στα ίδια σχολεία με τον ελληνικό πληθυσμό. Πιθανότατα, ακόμα και στην περίπτωση ένταξης, ελλοχεύει ο φόβος για την πολιτισμική αλλοίωση της ελληνικής κοινωνίας.

«Σοβαρά τώρα μιλάω, ναι που να έχει μέσα κάτι σαν σκηνές καλυβάκια, και θα το έκανα σαν χωριό, και θα είχα βάλει θέρμανση στο γυμναστήριο για να μην κρυώνουνε και θα είχα γιατρούς και σχολεία».

«Σε δημόσια».

«Σε δημόσια μέσα στην πόλη δηλαδή».

«Ναι».

«Θα μπορούσαν να φτιάξουν ένα ξεχωριστό σχολείο».

«Ένα ξεχωριστό για αυτούς».

3.7.2. Άρνηση ένταξης προσφύγων

Πολλοί από τους συμμετέχοντες εξέφρασαν την άρνησή τους στην ένταξη των προσφύγων στην ελληνική κοινωνία, διατύπωσαν τις επιφυλάξεις τους σχετικά με την εγκατάστασή τους μέσα στον αστικό ιστό και έκαναν λόγο για σπατάλη πόρων για την εγκατάστασή τους σε αντιπαράθεση με τα χρήματα που διατίθενται για τους Έλληνες πολίτες. Οι κοινωνικές και πολιτισμικές ομάδες που βρίσκονται στην επικαιρότητα με αρνητικό τρόπο, συνιστούν το αντικείμενο στερεοτυπικών δηλώσεων, ενώ αναπαράγονται βασικά στοιχεία της κυρίαρχης ρητορικής σχετικά με τη διαχείριση των οικονομικών πόρων και των ταυτοτικών τους χαρακτηριστικών.

«Είναι ξένοι αυτοί υποτίθεται και τους κάνουν ότι θέλουν δηλαδή, ήρθαν εδώ και τους προσέχουν πάρα πολύ, δηλαδή τους βάζουν μέσα στα σπίτια τους, τους δίνουν τηλεοράσεις, κλιματιστικό, έτσι όταν περνούσαμε από εκεί πέρα και τα βλέπαμε. Και εμένα με παρεξένεψε πολύ αυτό γιατί εμείς τα ελληνόπουλα, είναι κάποιοι φτωχοί εδώ πέρα».



4. Περιγραφή και συζήτηση των ευρημάτων της έρευνας- Β' Φάση

4.1. Αντιλήψεις για τη στάση της κοινωνίας απέναντι στο διαφορετικό

Από τους συμμετέχοντες εκφράστηκε προβληματισμός για την αντιμετώπιση του διαφορετικού από την κοινωνία, αναγνωρίζοντας μάλλον τα κυρίαρχα φυλετικά στερεότυπα. Οι ίδιοι ωστόσο εκφράζουν την πρόθεσή τους να αναπτύξουν σχέσεις εγγύτητας, και φιλίας. Πιθανολογείται πως αυτές είναι οι πρώτες ενδείξεις καλλιέργειας σεβασμού απέναντι στο διαφορετικό άλλο.

«Όταν κάποιος άνθρωπος έχει ως πούμε άλλο χρώμα από εμάς και οι πολλοί άνθρωποι δεν τους συμπαθούνε συχνά, αυτά τα πρόσωπα όταν έχουν άλλο χρώμα, αλλά εμείς όχι».

«Προσπαθούμε να τον βοηθήσουμε να νιώσει καλά εδώ που ήρθε να νιώσει ευχάριστα και να τον κάνουμε να είναι μαζί μας».

«Να γίνει ένα μαζί μας».

4.2. Μετανάστευση και παραβατικότητα

Στη δεδομένη θεματική κατηγορία αυτή τη φορά, μετά την έντονη αλληλεπίδραση που αναπτύχθηκε μεταξύ των συμμετεχόντων όταν αναζητούσαν τον υπεύθυνο της κλοπής, όπως πρόσταζε το υποθετικό δίλημμα, τα παιδιά ομολόγησαν πως αδυνατούν να επιρρίψουν σε κάποιον συγκεκριμένα την ευθύνη. Αν και οι πρώτες αντιδράσεις και πάλι ενοχοποιούν τους μετανάστες για τις πιθανές κλοπές, η κατάσταση μέσω της αλληλεπίδρασης της ομάδας αλλάζει άρδην στη συνέχεια. Η οικονομική κατάσταση και οι συνθήκες φτώχειας και εξαθλίωσης τις οποίες κάποιος μπορεί να βιώνει φαίνεται να είναι οι αιτίες που οδηγούν κάποιον σε παραβατικές συμπεριφορές.

«Εγώ πιστεύω ότι θα ήταν στο ισόγειο στο Αφγανιστάν γιατί στη χώρα τους επικρατεί πόλεμος και αυτές τις συνθήκες τις έχουνε πολύ, τις έχουνε πιο πολύ συνηθίσει και ανάλογα αυτό θα κάνουν και στην πολυκατοικία που θα μένουν».

«Η τετραμελής οικογένεια γιατί δεν θα είχανε τρόφιμα για τα παιδιά τους».

«Η εγγονή για να πάρει τα φάρμακα της γιαγιάς, δεν φτάνουν τα λεφτά».

4.3. Σύναψη σχέσεων μεταξύ Ελλήνων και προσφύγων

4.3.1. Ανάπτυξη σχέσεων μεταξύ Ελλήνων και προσφύγων

Πολλοί συμμετέχοντες εκφράζουν τη διάθεση τους να αναπτύξουν φιλικές σχέσεις με προσφυγόπουλα. Μπορούμε να υποθέσουμε ότι σταδιακά αντιλαμβάνονται ότι η εθνική προέλευση δεν αποτελεί αποκλειστική ταυτότητα του ατόμου, αλλά μια υπαγωγή αυτής που σε καμιά περίπτωση δεν το αποκλείει από τις υπόλοιπες ταυτότητες του. Όπως χαρακτηριστικά οι ίδιοι αναφέρουν:

«Θα μπορούσαμε να τους πλησιάσουμε να δούμε τι σκέφτονται, να γίνουμε φίλοι, θα μπορούσαμε».



«Θα μπορούσαμε να γίνουμε φίλοι άσχετα από το ποια θρησκεία έχει ο καθένας ή τι τρώει, μπορούμε να γίνουμε φίλοι και αν είναι συμπαθητικοί».

4.3.2. Άρνηση σύναψης σχέσεων

Και σε αυτό το στάδιο της έρευνας δεν έλειπαν οι δηλώσεις των παιδιών που αρνούνταν να συνάψουν σχέσεις με πρόσφυγες. Ενδιαφέρον προκαλεί πως στη συγκεκριμένη φάση της έρευνας, οι ξενοφοβικές απόψεις που διατυπώθηκαν προκάλεσαν την άμεση αντίδραση της ομάδας.

«Εγώ δεν θα έκανα μαζί του παρέα γιατί είδα ότι δεν ταιριάζουμε σε τίποτα, σε κανένα από αυτά, είμαστε χριστιανοί είναι μουσουλμάνοι, δεν τρώμε τα ίδια φαγητά, δεν κάνουν προσευχή μαζί μας, οπότε δεν θα μου άρεσε η φιλία τους».

«Εγώ όχι (δεν θα έκανα παρέα)».

«Γιατί εσύ όχι;».

«Όλοι δεν αξίζουν μια ευκαιρία;».

«Εγώ μπορεί και να έλεγα όχι γιατί μπορεί και να ήταν άρρωστοι».

«Τι είναι αυτά που λες;».

4.4. Αντιλήψεις για τους Ρομά

4.4.1. Ταυτότητα

Όσον αφορά την ταυτότητα τους οι Ρομά φαίνεται να συνδέονται με άσχημες συνθήκες υγιεινής, κακή οικονομική κατάσταση και παραβατικές συμπεριφορές όπως το κλέψιμο. Σε γενικές γραμμές οι στερεοτυπικές αντιλήψεις της κοινωνίας φαίνεται να έχουν παρεισφρήσει και στις συνειδήσεις των παιδιών.

«Όλοι κλέβουν».

«Μπλιαξ».

4.4.2. Επαφή

Οι στερεοτυπικές αντιλήψεις των συμμετεχόντων σχετικά με την ταυτότητα των Ρομά φαίνεται να αντανακλώνονται και στην πρόθεση τους έστω για κάποια έστω και τυπική επαφή. Κάποιοι από τους συμμετέχοντες διακατέχονται από επιφυλακτικότητα και αμηχανία ενώ άλλοι δηλώνουν πλήρη άρνηση. Η μοναδική θετική δήλωση προέρχεται από συμμετέχων ο οποίος ήδη έχει φιλικές σχέσεις με παιδιά ρομικής καταγωγής. Φαίνεται πως οι συμμετέχοντες έχουν ήδη διαμορφωμένη άποψη για τη διαφορετικότητα η οποία καθημερινά μπορεί να επαληθεύεται ή να τίθεται υπό αμφισβήτηση από τα προσωπικά τους βιώματα.

«Εγώ δεν θα καθόμουν δίπλα επειδή μπορεί κάποιοι άνθρωποι είναι κακοί και μπορεί να μου δώσει μια καραμέλα και η καραμέλα να είχε μέσα αναισθητικό και να σε κλέψουν».



«Εγώ δεν έχω πρόβλημα με τους τσιγγάνους αλλά νομίζω πως δεν θα καθόμουνα δεν ξέρω γιατί -Εγώ θα καθόμουνα, γιατί ξέρω πολλούς φίλους μου που είναι τσιγγάνοι και είναι πολύ καλά παιδιά».

4.5. Αντιλήψεις για τους ήρωες της παράστασης

Μετά από σχετική ερώτηση της ερευνήτριας οι συμμετέχοντες ξεδίπλωσαν τη σκέψη τους σχετικά με τη χώρα ή τις χώρες από τις οποίες μπορεί να κατάγονται οι βασικοί ήρωες της παράστασης. Η αλήθεια είναι πως εκφράστηκε πολυφωνία τόσο σχετικά με τη χώρα καταγωγής των «κακών ηρώων» όσο και των «καλών». Σε πολλές περιπτώσεις επιστρατεύτηκε η φαντασία των συμμετεχόντων. Γενικά, σχετικά με την καταγωγή των «καλών ηρώων», μπορεί να διαπιστωθεί μία προτίμηση στις χώρες της Δύσης.

«Δεν είναι από αυτές τις χώρες, είναι από την Πολυχρωμούπολη κάπως έτσι».

«Από μια φανταστική χώρα».

«Από την Ελλάδα».

«Όχι».

«Νέα Υόρκη νομίζω γιατί εκεί έχουνε πολλά λούνα παρκ και είναι ανωτέρου επιπέδου κατάσταση».

«Από την Ελλάδα».

«Από τη Γαλλία».

«Εγώ θα έλεγα από τη Σουηδία».

«Εγώ πιστεύω από τη Γαλλία γιατί ήταν μορφωμένη, είχε στυλ, φινέτσα, οι Γάλλοι έτσι».

«Τουρκία».

«Αίγυπτος».

Καταιγισμός απόψεων και ιδεών παρατηρείται. Αν και κάποιες στερεοτυπικές απόψεις φαίνεται να αναδύονται και εδώ. Οι Γάλλοι παρουσιάζονται ως άνθρωποι με λεπτό γούστο, άποψη η οποία συναντάται και στην πλειονότητα της κοινωνίας. Παρ' όλα αυτά ενδιαφέρον προκαλεί πως ο ευρωκεντρισμός των παιδιών φαίνεται να κλονίζεται, αφού αναφέρονται και χώρες της Αφρικής και της Ασίας, ενώ προτείνεται ως πιθανή και η Τουρκία που παραδοσιακά αποτελεί εχθρική χώρα προς την Ελλάδα. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός πως στο τέλος δεν μπορούν να καταλήξουν σε κάποια συγκεκριμένη χώρα και συμφωνούν πως η καταγωγή της ηρωίδας μπορεί να είναι οποιαδήποτε.

Σε σχέση με τους κακούς ήρωες της παράστασης στη μία εκ των δύο συνεντεύξεων οι απόψεις συγκλίνουν και καταλήγουν στη Γερμανία ως πιθανότερη χώρα καταγωγής τους.

«Από τη Γερμανία».

«Γερμανία ναι».

«Από Γερμανία».



Μία πιθανή ερμηνεία είναι πως οι απόψεις της ομάδας να εκπορεύονται από την πολιτική κατάσταση της Ελλάδας και τη στάση της Γερμανίας σε αυτό.

4.6. Αντιλήψεις για μετανάστες και πρόσφυγες

Και σε αυτό το στάδιο των εστιασμένων συνεντεύξεων ένα μέρος της συζήτησης μετά από σχετική παρότρυνση της ερευνήτριας κινήθηκε γύρω από την ταυτότητα των μεταναστών και των προσφύγων. Οι απόψεις των παιδιών περιστρέφονται γύρω από τους λόγους της προσφυγιάς, τη συναισθηματική κατάσταση των προσφύγων καθώς και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν. Σχεδόν αντανάκλαστικά ήρθε η λέξη πόλεμος στους συμμετέχοντες. Υποθέτουμε πως η ιεράρχηση αυτή οφείλεται στον καθοριστικό ρόλο που διαδραματίζει τόσο στη δημιουργία όσο και στην αύξηση των προσφυγικών ροών, τουλάχιστον τα τελευταία χρόνια. Ακόμα και οι λέξεις που χρησιμοποιούνται «αναγκάζονται», «ξεφύγουν», είναι ενδεικτικές καθώς δηλώνουν μη εθελούσια μετακίνηση πληθυσμού και φωτογραφίζουν κατατρεγμένους ανθρώπους.

«Πόλεμος».

«Πόλεμος».

«Αναγκάζονται να φύγουν από τη χώρα τους και θα βρεθούν σε μια θάλασσα και εκεί μπορεί ακόμα και να πεθάνουν είναι πολύ...».

«Αναγκάζονται με ένα σαπιοκάραβο να έρθουν σε μια χώρα κρυμμένοι ή πεθαίνουν και αφήνουν και πεθαμένους στο δρόμο».

«Κυρία ή μπορείς να σκεφτείς ότι φεύγουν από το σπίτι τους και αφήνουν τόσα πράγματα πίσω από το σπίτι τους και τους βλέπουν νεκρούς πάνω στη θάλασσα, πόσο άδικο».

Σε αυτή τη φάση των συνεντεύξεων ακόμα και όταν η συζήτηση περιστράφηκε γύρω από τις αντιλήψεις των παιδιών σχετικά με την εθνικότητα κάποιων ανθρώπων, όπως Σύριος, Αφγανός, Πακιστανός, παρατηρήθηκε πως οι τοποθετήσεις των παιδιών σε καμία περίπτωση δεν μπορούν να χαρακτηριστούν από ξενοφοβία και αρνητισμό

«Ωραία παιδιά, και για το τέλος, όταν ακούτε τη λέξη Αφγανός τι σκέφτεστε; Τι εικόνες δημιουργούνται στο μυαλό σας;».

«Ένας άνθρωπος σαν κι εμάς».

4.7. Συμβίωση Ελλήνων και προσφύγων

4.7.1. Συμβίωση Ελλήνων και προσφύγων- προτάσεις ένταξης

Και οι δύο ομάδες επιστρατεύουν όλη τους τη φαντασία για να στεγάσουν τους πρόσφυγες. Το ζήτημα της αξιοπρεπούς διαβίωσης και της κάλυψης των αναγκών τους τίθεται στο επίκεντρο, καθώς φαίνεται πλέον οι συμμετέχοντες να μην ασχολούνται με τη διαφορετική τους πολιτισμική ταυτότητα αλλά με την κοινή μας ανθρώπινη ταυτότητα. Η ενσυναίσθηση των συμμετεχόντων ενεργοποιείται. Βασικό επιχείρημα για την



αναγκαιότητα της αποδοχής τους φαίνεται να είναι ο τρόπος που οι ίδιοι θα αισθάνονταν αν μετανάστευαν σε άλλη χώρα. Παράλληλα παρατηρείται η τάση ιδεολογικού σχηματισμού της κοινωνίας.

«Εγώ θα έκανα ένα μεγάλο όμορφο κάστρο να μένουν».

«Εγώ θα έφτιαχνα έναν ουρανοξύστη και θα τους έβαζα όλους μέσα με τη μία... Εκεί θα έφτιαχνα μέσα σχολεία σαν πόλη ιατρεία, μαγαζιά τα γνωστά και θα κατέβαιναν στο ισόγειο για να πάνε σχολείο τα παιδιά και θα ξανα ανέβαιναν...».

«Είναι σωστό αυτό που είπε ο ... αλλά εγώ πιστεύω πως πρέπει να τους βάλουμε σε κάποια μέρη λίγο πιο έξω, σε κάποιες συνοικίες μαζί με τους Έλληνες όχι μόνοι τους όμως. Και ξέρετε τι γίνεται μπορεί μερικοί άνθρωποι να μην τους θέλουνε δεν αποδέχονται και μπορεί και αυτοί μετά να μη νιώθουν άνετα. Αν ήμουν εγώ δήμαρχος θα τους έβαζα μαζί και θα προσπαθούσα οι υπόλοιποι να τους δεχτούν δεν θέλω να είμαι δήμαρχος σε πόλη με ρατσιστές».

4.7.2. Άρνηση- επιφυλακτικότητα

Αν και μόνο ως μεμονωμένο περιστατικό εκφράστηκε από κάποια συμμετέχουσα απόλυτη άρνηση στην εγκατάσταση των προσφύγων στην πόλη της. Η ίδια ισχυρίζεται πως η παραμονή τους σε αυτή δεν μπορεί να είναι επωφελή για τους πρόσφυγες, αφού η πόλη αντιμετωπίζει ήδη σοβαρά προβλήματα. Η αναπτυσσόμενη αλληλεπίδραση μεταξύ των συμμετεχόντων οδήγησε στην περιθωριοποίηση της συγκεκριμένης άποψης.

«Θα τους έλεγα να φύγουν από την πόλη μας γιατί ενοχλούν και τους κατοίκους συμβαίνουν πάρα πολλά, θέλουμε να αντιμετωπίσουμε κάποια προβλήματα στην πόλη μας και έρχονται αυτοί και μένουν και εγώ θα τους έδιωχνα γιατί δεν θα τους ωφελούσε σε τίποτα».

«Εγώ νομίζω ότι αυτό που είπε η (..) ήταν πολύ προσβλητικό δεν ήταν ωραία πράξη ήταν λίγο κακία και θα μπορούσαμε να τους δώσουμε λίγο συναισθήματα».

«Αυτό νομίζω ότι είναι λίγο ρατσισμός γιατί όλοι έχουν δικαίωμα να μάθουνε».

«ΟΧΙ ΛΙΓΟ ΠΟΛΥ!».

5. Συμπεράσματα-Συζήτηση

Σε γενικές γραμμές, μετά τη συγκριτική μελέτη των δεδομένων της πρώτης και της δεύτερης φάσης, μπορούμε να συμπεράνουμε πως οι θετικές αντιλήψεις των παιδιών για το διαφορετικό άλλο, μετά τη βιωματική συμμετοχή τους στην παράσταση, είτε ισχυροποιήθηκαν είτε παρέμειναν θετικές, ενώ όσες ήταν ουδέτερες μετασχηματίστηκαν προς θετική κατεύθυνση. Σε μεμονωμένες περιπτώσεις και ζητήματα οι απόψεις κάποιων συμμετεχόντων παρέμειναν αρνητικές. Ακόμα, όμως, και σε αυτές τις περιπτώσεις, η αλληλεπίδραση στο πλαίσιο της ομάδας προκαλούσε την



περιθωριοποίηση των συγκεκριμένων απόψεων ή τουλάχιστον διευκόλυνε την έκφραση έντονης διαφωνίας και δυσαρέσκειας, με την τάση υπεράσπισης της διαφορετικότητας κάθε φορά να υπερισχύει. Συνεπώς, μπορούμε να πούμε πως επιβεβαιώνεται η θέση που υποστηρίχτηκε και σε προγενέστερες έρευνες πως η δραματική τέχνη μπορεί να συμβάλει στη διαπολιτισμική εκπαίδευση (Burton & O' Toole, 2012· Gougey, 1985· Donelan, 2010· Sextou, 2006).

Συμπερασματικά, μπορούμε να υποστηρίξουμε κατ' αρχάς πως οι συμμετέχοντες είναι σε μεγάλο βαθμό φορείς στερεοτυπικών αντιλήψεων για διάφορες κοινωνικές και πολιτισμικές ομάδες, οι οποίες πιθανότατα τροφοδοτούνται από την τρέχουσα κοινωνική, οικονομική και πολιτική πραγματικότητα και τον τρόπο με τον οποίο οι ίδιοι την ερμηνεύουν. Επιπλέον, οι συμμετέχοντες φαίνεται να υιοθετούν σε μεγάλο βαθμό μέρος της κυρίαρχης αφήγησης για το προσφυγικό ζήτημα, εγκολπώνοντας στον λόγο τους πολλά από τα επιχειρήματα που τους κατακλύζουν καθημερινά. Τα ευρήματα φαίνεται να συμφωνούν με τα αποτελέσματα προγενέστερων ερευνών σχετικά με τη στάση των παιδιών απέναντι στο διαφορετικό άλλο (Γκόντοβος, 2004· Μαννιάτης, 2016· Σάκκατος, 2011). Τα ευρήματα, επίσης, μπορούν να μας οδηγήσουν στη διαπίστωση πως αν και δεν υπήρξε ολικός μετασχηματισμός των αντιλήψεων σε σχέση με κάθε πτυχή της διαφορετικότητας και της αποδοχής της, εκδηλώθηκε έντονος προβληματισμός. Επιβεβαιώνεται επομένως η άποψη του Helbo, σύμφωνα με την οποία το θέατρο διεγείρει τον κοινωνικό προβληματισμό (Helbo, 1980). Συγκρίνοντας τα δεδομένα των δύο φάσεων μπορούμε να διαπιστώσουμε αρχικά πως οι συμμετέχοντες σταδιακά κινητοποιούνται υπέρ των καταπιεσμένων. Επιδιώκουν να κάνουν κάποιον «διαφορετικό» να αισθανθεί αποδεκτός, αναζητώντας λύση στα προβλήματά του (Boal, 1987). Προβληματίζονται αναφορικά με τις κοινωνικές ανισότητες και ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης αναδεικνύοντας τα προβλήματα που εγείρονται εξαιτίας της φτώχειας, της εξαθλίωσης και του αναγκαστικού ξεριζωμού (Μπρεχτ, 1983· Γεωργιάδης & Ζήσιμος, 2009) ενώ φαίνεται να αναπτύσσεται και η ενσυναίσθησή τους αφού στη δεύτερη φάση των συνεντεύξεων θέτουν συχνά τους εαυτούς τους στη θέση των μεταναστών (Αλκηστis, 1988). Η ταύτιση τόσο με τους μετανάστες όσο και με τους ήρωες της παράστασης συμβάλλει, σύμφωνα με τις αρχές της βιωματικής μάθησης, στην κοινωνική τους ανάπτυξη (Παπακώστα, 2014). Οι συμμετέχοντες, μέσω της βιωματικής συμμετοχής τους σε μια παράσταση για κοινό ανήλικων θεατών, φαίνεται να κινητοποιούν την κριτική τους σκέψη και να ενεργοποιούν τη διαπολιτισμική και πολιτική τους συνείδηση ως πολιτών αυτού του κόσμου (Μαννιάτης, 2016· Παπαδόπουλος, 2015).

Βασιζόμενοι, λοιπόν, στα συμπεράσματα αλλά και σε κάποια στοιχεία που προέκυψαν από τη βιβλιογραφία, προτείνουμε παρακάτω ιδέες για μελλοντικές ερευνητικές εφαρμογές.



Αρχικά, προτείνεται η διεξαγωγή έρευνας παρόμοιου προσανατολισμού αλλά με συνδυασμό περισσότερων ερευνητικών εργαλείων, παραδείγματος χάριν και συμμετοχικής παρατήρησης, ενώ ενδιαφέρουσα θα ήταν και μια έρευνα δράσης εστιασμένη στον μετασχηματισμό των αντιλήψεων των παιδιών.

Ενδιαφέρουσα θα ήταν, ενδεχομένως, και η διεξαγωγή μιας έρευνας με μεικτή ομάδα παιδιών, ώστε εκτός από τις αντιλήψεις να εξετασθούν και οι μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις στην πράξη.

Τέλος, προτείνουμε την εφαρμογή παρόμοιων θεατροπαιδαγωγικών προγραμμάτων, ενταγμένα στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ιδιαίτερα στο πολυπολιτισμικό σχολείο όπως έχει αρχίσει να διαμορφώνεται στις μέρες μας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Adelson, J. & O'Neil, R. (1966). The growth of political ideas in adolescence: The sense of community. *Journal of Personality and Social Psychology*, 4, 295-306.
- Allport, G., W. (1954). *The nature of prejudice*. MA: Addison-Wesley.
- Boal, A. (1979). *Theatre of Oppressed*. London: Pluto Press.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
- Burton, B., & O'Toole, J. (2009). Article 2 Power in Their Hands: The Outcomes of the Acting Against Bullying Research Project. Ανακτήθηκε στις 30 Οκτωβρίου 2016 από https://www.griffith.edu.au/_data/assets/pdf_file/0006/193875/burton-otoole.pdf
- Βάμβουκας, Μ. (1998). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Cook, C. (1917). *The Playway: An Essay in Educational Method*. London: Heinmann.
- Creswell, J. W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (Μτφ. Ν. Κουβαράκου –Επιμ. Χ. Τσορμπατζούδης). Αθήνα: Έλλην (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 2008).
- Γεωργιάδης, Φ. & Ζήσιμος, Α. (2009). Religion in the Greek education in the time of globalization. Στο Ν. Παλαιολόγου (επιμ.) *Διαπολιτισμική Ευρώπη*. Αθήνα: Ατραπός
- Γεωργιάδης, Φ., & Ζήσιμος, Α. (2009). Φωνές και όψεις του άλλου: Το εκπαιδευτικό δράμα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση σε μια εποχή μεταβολών και ετεροτήτων . Πρακτικά 6ης διεθνούς συνδιάσκεψης για το θέατρο στην εκπαίδευση, Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, Αθήνα: Μεταίχιμο, 326-340



- Γιαννούλη, Μ. (2014). Το θέατρο-δράμα ως παράγοντας ενίσχυσης της αλληλεγγύης στο πλαίσιο της μαθησιακής διαδικασίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Θέατρο και εκπαίδευση Δεσμοί Αλληλεγγύης. Ανακτήθηκε στις 30 Αυγούστου 2016 από <http://users.sch.gr/theatro/Praktika2012%20Gr/B1Giannouli%20ndbnbn%20Gr.pdf>
- Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, Αθήνα: Ατραπός.
- Γκότοβος, Α. (2002). Εκπαίδευση για την ετερότητα. Μεταίχμιο
- Γκότοβος, Α. (2004). Μαθητές και πολιτισμική ετερότητα: Εμπειρίες, αντιλήψεις και στάσεις των μαθητών απέναντι στο διαφορετικό. ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Ένταξη Τσιγγανοπαίδων στο Σχολείο-Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Γραμματάς, Θ. (1997). *Θεατρική Παιδεία και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Γραμματάς, Θ. (1999). *Διδακτική του θεάτρου*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Γραμματάς, Θ., (1999). *Fantasyland* Θέατρο για Παιδικό και Νεανικό Κοινό. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Γραμματάς, Θ. (2012). *Εισαγωγή στην ιστορία και τη θεωρία του θεάτρου*. Αθήνα: Εξάντας
- Γκόντοβος, Α. (2002). *Εκπαίδευση και ετερότητα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Dimakos, I. C. & Tasiopoulou, K. (2003). Attitudes Towards Migrants: what do Greek students think about their immigrant classmates? *Intercultural Education*, 14(3), 307-316.
- Donelan, K. (2010). Drama as intercultural education: An ethnographic study of an intercultural performance project in a secondary school. *Youth Theatre Journal*, 24 (1)
- Essinger, H. (1988) Intercultureller Erziehung in multiethnischen Gesellschaften, G. Pommerin (επιμ.), *Und im Ausland sind die Deutsche auch Fremde*, Frankfurt.
- Ζώνιου, Χ. (2015). Η συμβολή του θεάτρου του καταπιεσμένου και άλλων δραματικών τεχνικών στην ανάπτυξη διαπολιτισμικής ικανότητας των εκπαιδευτικών. (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας).
- Gourgey, A. F., et al. (1985 July). The impact of an improvisational dramatics program on school attitude and achievement. *Children's Theatre Review*, 34(3), 9-14.
- Helbo, A., (1980). Le discours théâtral: une sémantique de la relation in R. DURAND *La relation Théâtrale* Lille Presses Universitaires de Lille, 97-104
- Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.



- Κανελλόπουλος, Κ., (2008). Χαρακτηριστικά και Συμμετοχή των Μεταναστών στην Αγορά Εργασίας. Στο Τ. Καβουνίδη, Α. Κόντης, Θ. Λιανός, Ρ. Φακιολάς (επιμ.), *Μετανάστευση στην Ελλάδα: Εμπειρίες, Πολιτικές, Προοπτικές* (154-173). Αθήνα: Εκδόσεις ΙΜΕΠΟ.
- Kitzinger, J. (1994). The methodology of focus groups: the importance of interaction between research participants. *Sociology of Health*, 16 (1), 103-21.
- Κοντογιάννη, Α. (1998). *Το βιβλίο της δραματοποίησης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κοντογιάννη, Α. (2008). *Μαύρη αγελάδα, άσπρη αγελάδα: Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος.
- Koukounaras-Liagis, M. (2011). Can an educational intervention, specifically Theatre in Education, influence students' perceptions of and attitudes to cultural and religious diversity? A socio-educational research. *British Journal of Religious Education*, 33(1), 75-89.
- Krueger, R., A. (1998). *Analyzing and reporting focus group results*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications.
- Κουκουλή, Α. (2014). Μαύρο Θέατρο με κούκλες: Βιωματική παράσταση παιδιών πρώτης παιδικής ηλικίας για τη διαμόρφωση θετικών αντιλήψεων απέναντι στην πολιτισμική ετερότητα. (Μεταπτυχιακή Διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Ελλάδα). Ανακτήθηκε στις 30 Νοεμβρίου 2016 από <http://ir.lib.uth.gr/>
- Μακρίδης, Γ., Τζαμαργιάς, Τ. (2013). *Πολιτισμός και Εκπαίδευση. Συνοπτική παρουσίαση έρευνας πεδίου της παράστασης του Εθνικού Θεάτρου «Παραμύθι χωρίς Όνομα»*. Θέατρο και Εκπαίδευση, Δεσμοί Αλληλεγγύης. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Μανιάτης, Π., (2016). Το θέατρο για παιδιά και για νέους ως μέσο ανατροπής στερεοτύπων. Η περίπτωση της παράστασης 'Μια γιορτή του Νουριάν'. Σε Σ. Παπαδόπουλος (επιμ.) *Το θέατρο ως μορφοπαιδευτικό αγαθό και καλλιτεχνική έκφραση στην εκπαίδευση και στην κοινωνία* (σελ.247-262). Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
- Μάρκου, Γ. (1996). *Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η διαπολιτισμική εκπαίδευσης-επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.
- Μπόλκας, Ν. (2015). Πολιτικές μετανάστευσης στην Ευρωπαϊκή Ένωση και στην Ελλάδα: στρατηγικές ένταξης. (Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ελλάδα). Ανακτήθηκε στις 30 Ιουνίου 2016 από <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/35899#page/1/mode/2up>
- Μπρεχτ, Μ. (1979). *Μικρό Όργανο για το Θέατρο. Στο Από τον Αριστοτέλη στον Μπρεχτ*, μτφρ. Α. Βερυκοκάκη. Αθήνα: Κάλβος.



- Παπαγιάννη, Α. & Ρέππα, Γ. (2008) Το Θεατρικό παιχνίδι ως εργαλείο για τη διαπολιτισμικότητα, ανακτήθηκε στις 29 Νοεμβρίου 2016 από:
[http://diapolis.auth.gr/dراس9/ypodراس9.2b_2013/2_%CE%98%CE%B5%CF%89%CF%81%CE%B7%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AC%20%CE%9A%CE%B5%CE%AF%CE%BC%CE%B5%CE%BD%CE%B1/2.3_%CE%94%CE%B9%CE%B4%CE%B1%CE%BA%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%9C%CE%B5%CE%B8%CE%BF%CE%B4%CE%BF%CE%BB%CE%BF%CE%B3%CE%AF%CE%B1/%CE%A4%CE%BF%20%CE%B8%CE%B5%CE%B1%CF%84%CF%81%CE%B9%CE%BA%CF%8C%20%CF%80%CE%B1%CE%B9%CF%87%CE%BD%CE%AF%CE%B4%CE%B9%20%CF%89%CF%82%20%CE%B5%CF%81%CE%B3%CE%B1%CE%BB%CE%B5%CE%AF%CE%BF.pdf](http://diapolis.auth.gr/diapolis_files/dراس9/ypodراس9.2b_2013/2_%CE%98%CE%B5%CF%89%CF%81%CE%B7%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AC%20%CE%9A%CE%B5%CE%AF%CE%BC%CE%B5%CE%BD%CE%B1/2.3_%CE%94%CE%B9%CE%B4%CE%B1%CE%BA%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%9C%CE%B5%CE%B8%CE%BF%CE%B4%CE%BF%CE%BB%CE%BF%CE%B3%CE%AF%CE%B1/%CE%A4%CE%BF%20%CE%B8%CE%B5%CE%B1%CF%84%CF%81%CE%B9%CE%BA%CF%8C%20%CF%80%CE%B1%CE%B9%CF%87%CE%BD%CE%AF%CE%B4%CE%B9%20%CF%89%CF%82%20%CE%B5%CF%81%CE%B3%CE%B1%CE%BB%CE%B5%CE%AF%CE%BF.pdf)
- Παίζης, Ν. (2002). *Ένα πράσινο πορτοκάλι. Στο Θέατρο και Σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικό Κέντρο Θεάτρου για Παιδιά και για Νέους.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2006). Η Ειρήνη του Αριστοφάνη για κοινό ανήλικων θεατών: παιδαγωγικές διαστάσεις. Στο Σ. Κυριάκος (επιμ) πρακτικά του Δ' Πανελληνίου συνεδρίου του τμήματος θεατρικών σπουδών, Πανεπιστημίου Πατρών (2011) τα αρχαία ελληνικό θέατρο και η πρόσληψή του.
- Παπακώστα, Α. (2008). Θέατρο για παιδιά: Σύγχρονες προσεγγίσεις-επιλογές και αξιολογήσεις, *Δελτίο*, 40,43-46.
- Παπακώστα, Α. (2014). Θέατρο για παιδιά: Σύγχρονες προσεγγίσεις-επιλογές και αξιολογήσεις ανακτήθηκε στις 30 Δεκεμβρίου 2016 από
<https://gtheodore.wordpress.com/2014/12/02/02122014-%CE%B1%CE%BB%CE%B5%CE%BE%CE%AF%CE%B1-%CF%80%CE%B1%CF%80%CE%B1%CE%BA%CF%8E%CF%83%CF%84%CE%B1-%CE%B8%CE%B5%CE%B1%CF%84%CF%81%CE%BF-%CE%B3%CE%B9%CE%B1-%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B9%CE%B1/>
- Παπαχρήστος, Κ. (2010). Συνεχιζόμενη διαπολιτισμική εκπαίδευση: Η παιδαγωγική και Διδακτική ετοιμότητα του δασκάλου στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο. (Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Αθηνών).
- Schonman, S. (2006). *Theatre As a Medium for Children and young People: Images and Observations*. Springer
- Sextou, P. (2006). A theatre-in-education study of multicultural understanding in hellas. *Youth Theatre Journal*, 20(1), 77-93.
- Slade, P. (1954). *Child Drama*. London: University of London Press Ltd.
- Στανισλάβσκι, Κ. (2001). *Ένας ηθοποιός δημιουργείται*. Αθήνα.
- Τσεφλές, Β. & Α. Παπαρούση. (2015). Θέατρο και επιστήμη στην Εκπαίδευση. Ανακτήθηκε από <http://hdl.handle.net/11419/4033>
- Τσιάρρας, Α. (2009). Το θεατρικό παιχνίδι ως μέσο διαχείρισης των συγκρούσεων στη σχολική τάξη, Πρακτικά 6ης διεθνούς



- συνδιάσκεψης για το θέατρο στην εκπαίδευση, Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, Αθήνα: Μεταίχμιο, 2009, σσ.326-340
- Φραγκή, Μ. (2010). *Μια τέχνη μάθησης και κοινωνικοποίησης. Θέατρο και Εκπαίδευση, Δεσμοί Αλληλεγγύης*. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Φωτακοπούλου, Ο. (2009). Εξελικτικές διαστάσεις της πολιτικής σκέψης. (Διδακτορική Διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης) ανακτήθηκε στις 2 Ιανουαρίου 2017 από <http://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/30004>
- Χαλκιώτης, Δ. (2000). Η πολιτική του ΥΠ.Ε.Π.Θ. για την Εκπαίδευση Τσιγγανοπαίδων. Στο Ο Ρόλος της Τοπικής Αυτοδιοίκησης στην Εκπαίδευση των Τσιγγάνων. Πρακτικά Συνεδρίου (Αθήνα 1999). Αθήνα: Γ.Γ.Λ.Ε
- Ward, D. (1930). *Creative Dramatics*. New York: Appleton-Century-Crofts

Ευανθία Αρζομανίδου

Παιδαγωγός Δημοτικής Εκπαίδευσης στην ΚΟΙΝΣΕΠ «Εξάντας»
eva_arz@hotmail.com



Δύο χρόνια συντροφιά με τον Τζάνι Ροντάρι, τον Αντώνη Παπαθεοδούλου και τις παρέες τους

Άννα Αφεντουλίδου

Περίληψη

Κατά τα σχολικά έτη 2017-2018 και 2018-2019 υλοποιήθηκε στον Νομό Ξάνθης ένα Τοπικό Θεματικό Δίκτυο Πολιτιστικών Θεμάτων επικεντρωμένο στη φιλαναγνωσία. Το πρόγραμμα που προτάθηκε βασίζεται στην παραδοχή ότι η ανάγνωση της λογοτεχνίας είναι πρωτίστως απόλαυση, η πρόκληση της οποίας απαιτεί την ενεργητική εμπλοκή του μαθητή στην ιστορία που εξελίσσεται μπροστά του. Και καθώς η φύση του παιδιού είναι συνυφασμένη με το παιχνίδι, το πρόγραμμα με τίτλο «Ένα περιπλανώμενο γράμμα, μια βινιέτα, Παπαθεοδούλου και Ροντάρι ανοίγουνε βεντέτα» πλαισιώθηκε από μία μυθοπλασία, η οποία αναπτύχθηκε μέσα από τρία γράμματα για κάθε σχολικό έτος, τα οποία και αποτέλεσαν το εφαλτήριο για να ξεκινήσει η δράση.

Λέξεις-κλειδιά: φιλαναγνωσία, αισθητική απόλαυση, ενεργητική συμμετοχή, παιχνίδι.

1. Εισαγωγή

Κατά το σχολικό έτος 2017-2018 ιδρύθηκε και λειτούργησε για δύο χρόνια (σχ. έτη 2017-2018 και 2019-2020) στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση Ξάνθης ένα Τοπικό Θεματικό Δίκτυο Πολιτιστικών Θεμάτων και συγκεκριμένα θεματικό δίκτυο φιλαναγνωσίας με τίτλο «Ένα γράμμα, μια βινιέτα, Παπαθεοδούλου και Ροντάρι ανοίγουνε βεντέτα» με τη συμμετοχή είκοσι μιας σχολικών μονάδων του Νομού Ξάνθης: έξι Νηπιαγωγείων και δεκαπέντε Δημοτικών σχολείων (μεταξύ των οποίων τρία Μειονοτικά, ένα Ειδικό, το σχολείο Κωφών και Βαρηκόνων και το Σχολείο Τυφλών και Αμβλυώπων) ενώ κατά τη δεύτερη χρονιά υπήρξαν μικρές προσθαφαιρέσεις στους συμμετέχοντες, κρατώντας ωστόσο σταθερό τον τελικό αριθμό. Σημαντικό είναι να αναφερθεί ότι κατά το δεύτερο έτος λειτουργίας διευρύνθηκε ο κύκλος των συμμετεχόντων και εκτός συνόρων καθώς υπήρξε συνεργασία με το Δημιουργικό Εργαστήριο Αγίας Τριάδας Κωνσταντινούπολης και μία τάξη του Scuola Primaria di Licenza, Δημοτικό Σχολείο στην περιοχή της Ρώμης με υπεύθυνη την εκπαιδευτικό MauraTozzi.

Το Τοπικό Θεματικό Δίκτυο Φιλαναγνωσίας ιδρύθηκε τον Δεκέμβριο του 2017 από τη Δ/ση Α/θμιας Εκπ/σης Ξάνθης υπό τον συντονισμό της υποφαινόμενης (Υπεύθυνης Σχολικών Δραστηριοτήτων Ξάνθης κατά το πρώτο σχολικό έτος και Συντονίστριας Εκπαίδευσης για την Αειφορία ΑΜΘ κατά το δεύτερο σχολικό έτος). Σε αυτό συνεργάστηκαν ο Δήμος Ξάνθης (Τμήμα Πολιτισμού), οι συγγραφείς Αντώνης Παπαθεοδούλου, Θοδωρής Παπαϊωάννου και Δήμητρα Πυργελή, η εικονογράφος Ίρις Σαμαρτζή, η αρχαιολόγος-ξεναγός Νατάσα Μιχαηλίδου, οι εκδόσεις Παπαδόπουλος



διαμέσου της υπεύθυνης δημοσίων σχέσεων (κατά το πρώτο έτος πραγματοποίησης του προγράμματος) Μαρίας Γεροσίδη, το Κέντρο Πρόληψης των Εξαρτήσεων και Προαγωγής της Ψυχοκοινωνικής Υγείας Ξάνθης, η Ο2Κοιν.ΣΕπ Οξυγόνο και διάφοροι τοπικοί φορείς και πρόσωπα.

2. Η ταυτότητα του προγράμματος

2.1. Βασικές αρχές του Δικτύου: οι μαγικές «πόρτες» της φιλαναγνωσίας

Ο σκοπός της φιλαναγνωσίας είναι να εξοικειωθεί ο μικρός μαθητής με το λογοτεχνικό βιβλίο και την ανάγνωση και σταδιακά να εδραιώσει μια φιλική σχέση με αυτό (ΕΚΕΒΙ, 2012). Η εξοικείωση αυτή απαιτεί τη δημιουργία κινήτρων, ώστε ο αναγνώστης να γοητευτεί από τον κόσμο του βιβλίου και να το αγαπήσει. Η Άντα Κατσίκη-Γκίβαλου σημειώνει πως *«Το κείμενο, το βιβλίο γενικότερα, πρέπει να προκαλέσει το ενδιαφέρον του αναγνώστη-μαθητή, ώστε αυτός να ανοίξει έναν διάλογο μαζί του, να αναρωτηθεί για τα πρόσωπα ή τα δρώμενα της αφήγησης»* (Κατσίκη-Γκίβαλου, 2008: 27). Η πρώτη πόρτα που οδηγεί στην πρόκληση του ενδιαφέροντος του μικρού αναγνώστη, λοιπόν, είναι αυτή που είναι συνώνυμη της απόλαυσης, καθώς *«η απόλαυση που προκαλεί η ανάγνωση ενός λογοτεχνήματος στο δέκτη του είναι το ελκτικό στοιχείο που τον παρασύρει στον κόσμο του βιβλίου»* (Κατσίκη-Γκίβαλου, 2008: 30).

Η απόλαυση στην ανάγνωση θα προέλθει από την εμπλοκή του αναγνώστη στην ιστορία που ξεδιπλώνεται μπροστά του (Καλογήρου & Λαλαγιάννη, 2005). Σε αυτό συνηγορούν και όλες οι σύγχρονες θεωρίες λογοτεχνίας που δίνουν έμφαση στον ρόλο του αναγνώστη και τις συνθήκες πρόσληψης του κειμένου, τις οποίες εκμεταλλεύόμενος ο δάσκαλος *«[...] έχει τη δυνατότητα να εμπλέξει το μαθητή στο παιχνίδι της λογοτεχνικής ανάγνωσης και από απαθή καταναλωτή του κειμένου να τον μετατρέψει σε παράγοντα ενεργητικό και κρίσιμο...»* (Κατσίκη-Γκίβαλου, 2005: 22). Η ενεργή συμμετοχή του αναγνώστη είναι η δεύτερη πόρτα που οφείλουμε να ανοίξουμε αν θέλουμε ο μικρός αναγνώστης να γνωρίσει και να αγαπήσει τον κόσμο του βιβλίου.

Και φτάνουμε στην τελευταία πόρτα που ουσιαστικά αποτελεί την κύρια πύλη που ενσωματώνει τις άλλες δύο πόρτες. Η καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας είναι δυνατή όταν η επαφή του αναγνώστη με το λογοτεχνικό κείμενο βασίζεται στη χαρά και την απόλαυση, όπως ακριβώς συμβαίνει και στο παιχνίδι (Αγγελοπούλου, 1994). Παιχνίδι και ανάγνωση φαίνεται να διέπονται από μία στενή σχέση, μια σχέση που καθιστά το πρώτο τη βασική πύλη που ανοίγει αυτόματα και τις άλλες δύο προαναφερθείσες "πόρτες", καθώς το παιχνίδι είναι μια δραστηριότητα απόλαυσης που απαιτεί την ενεργή συμμετοχή του υποψήφιου παίκτη.

Η Άντα Κατσίκη Γκίβαλου εντοπίζει τα κοινά χαρακτηριστικά ανάμεσα στη λογοτεχνία και το παιχνίδι: *«α) Αποτελούν και τα δυο εκούσια*



δραστηριότητα... β) Μαγεύουν και καθλώνουν το παιδί... γ) Ομορφαίνουν τη ζωή χωρίς να ικανοποιούν υλικές απαιτήσεις, έχουν το στοιχείο της ανιδιοτέλειας... δ) Τέλος, προσφέρουν στοιχεία αρμονίας» (Κατσίκη-Γκίβαλου, 1997: 66-67). Ο Κριστιάν Ποσλιανέκ στο βιβλίο του Να δώσουμε στα παιδιά την όρεξη για διάβασμα αναφέρει τα λόγια του Jean Perrot «Επιτυχημένη ανάγνωση [...] είναι η δημιουργική εκείνη ενέργεια στην οποία παιχνίδι και φαντασίωση συμπίπτουν» (Ποσλιανέκ, 1992: 77).

Και όπως ακριβώς και το παιχνίδι, έτσι και η ανάγνωση είναι μια υπόθεση ταυτόχρονα ατομική και κοινωνική. Στην πρώτη περίπτωση ο αναγνώστης αποσύρεται, διαβάζει μόνος, με τον δικό του ρυθμό και επικοινωνεί με το κείμενο. Στη δεύτερη περίπτωση η επικοινωνία με το κείμενο είναι πολύπλευρη εισάγοντας στο δίπολο αναγνώστη-κειμένου της ατομικής ανάγνωσης τους συναναγνώστες. Στο σημείο αυτό καλείται το σχολείο να καλλιεργήσει τη σχέση αυτή μεταξύ αναγνώστη-κειμένου-συναναγνωστών μέσα από δραστηριότητες φιλιαναγνωσίας φροντίζοντας ταυτόχρονα και για την προώθηση της ατομικής ανάγνωσης (Αναγνωστοπούλου, 2002).

Τι σημαίνει, λοιπόν, προωθώ την ανάγνωση ως εκπαιδευτικός; «Προωθώ την ανάγνωση στην τάξη σημαίνει σκέφτομαι με τους μαθητές μου πολλαπλές σχέσεις που μπορώ να έχω με τα κείμενα. Σημαίνει ζω μαζί τους αναγνωστικές περιπέτειες, παρουσιάζοντας κείμενα διαφορετικά ως προς τη λειτουργία τους, επινοώντας παιδαγωγικά εργαλεία, παιδαγωγικές πρακτικές και δραστηριότητες που μπορούν να πληροφορήσουν τους μαθητές και να βοηθήσουν στην επινόηση και στη δημιουργική σκέψη» (Αναγνωστοπούλου, 2002: 21).

Και όπως η ανάγνωση των λογοτεχνικών βιβλίων διέπεται από τους κανόνες ενός παιχνιδιού, δε θα μπορούσαν και οι «αναγνωστικές περιπέτειες» ενός προγράμματος φιλιαναγνωσίας παρά να υιοθετούν τα ίδια τα χαρακτηριστικά του παιχνιδιού και να λειτουργούν στα ίδια με εκείνο επίπεδα. «Η παραδοσιακή σειρά δραστηριοτήτων μιας τάξης με θέμα την ανάπτυξη των αναγνωστικών ενδιαφερόντων και δεξιοτήτων αρχίζει με έναν προσεχτικά σχεδιασμένο προγραμματισμό παιχνιδιών», γράφει ο Τζον Σπινκ (Σπινκ, 1990: 86). Απαραίτητο στοιχείο στον προγραμματισμό είναι η δημιουργία ενός σεναρίου εκπαιδευτικού παιχνιδιού, ο οποίος περιλαμβάνει μεταξύ άλλων τον σχεδιασμό της «υπόθεσης» του εκπαιδευτικού παιχνιδιού. Πρόκειται για την πλοκή του παιχνιδιού που αποδίδει στο παιδί πρωταγωνιστικό ρόλο, ώστε να συμμετέχει στις δραστηριότητες που έχουν σχεδιαστεί, αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες και λαμβάνοντας αποφάσεις (Γερμανός, 2004).

2.2. Θεματικό δίκτυο: το πλαίσιο λειτουργίας

Το πρόγραμμα φιλιαναγνωσίας λειτούργησε στο πλαίσιο ενός τοπικού θεματικού δικτύου πολιτιστικών θεμάτων. Η ίδρυση των θεματικών δικτύων



με υπουργική απόφαση ξεκίνησε το 2005 και αφορούσε αρχικά τον χώρο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, ενώ το 2006 επεκτάθηκε και στα προγράμματα της Αγωγής Υγείας. Για τα θεματικά δίκτυα Πολιτιστικών Θεμάτων δεν υπήρξε ξεχωριστή υπουργική απόφαση αλλά για αυτή γίνεται λόγος πολύ αργότερα, στην εγκύκλιο του υπουργείου για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων για το σχολικό έτος 2014-2015: «2.3.3. Δράσεις Πολιτιστικών Θεμάτων: Προγράμματα Πολιτιστικών Θεμάτων. Τοπικά Θεματικά Δίκτυα Πολιτιστικών Θεμάτων. Στο πλαίσιο πολιτιστικού προγράμματος, μία παιδαγωγική ομάδα μπορεί να συνεργαστεί με φορείς περιφερειακής ή τοπικής αυτοδιοίκησης, Α.Ε.Ι., ερευνητικά κέντρα, κυβερνητικούς ή μη κυβερνητικούς φορείς, μουσεία κ.ά., να πραγματοποιεί επισκέψεις, ενημερωτικές συναντήσεις, διαδικτυακές επικοινωνίες, μικρές έρευνες πεδίου, συνεντεύξεις και ό,τι άλλο κριθεί απαραίτητο και ωφέλιμο για την αποτελεσματικότητα του προγράμματος. Με ευθύνη του Υπεύθυνου Πολιτιστικών Θεμάτων ή Σχολικών Δραστηριοτήτων και ύστερα από έγκριση της Διεύθυνσης ΣΕΠΕΔ είναι δυνατή η συγκρότηση τοπικών δικτύων πολιτιστικών προγραμμάτων» (Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2014: 8).

Στόχος της ίδρυσης θεματικών δικτύων, έτσι όπως αναφέρεται στις υπουργικές αποφάσεις για τα θεματικά δίκτυα της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και της Αγωγής Υγείας είναι να «[...] προσφέρουν τη δυνατότητα δημιουργίας και διατήρησης ενός επικοινωνιακού πλαισίου μεταξύ μαθητών-εκπαιδευτικών, από διαφορετικές περιοχές και κοινωνικών φορέων» (Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2006: 2).

2.3. Στόχοι-επιδιώξεις

Κύριος στόχος του προγράμματος ήταν η καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας και ειδικότερα:

- η πρόκληση τέρψης και ευχαρίστησης στους μαθητές
- η καλλιέργεια της αγάπης για το λογοτεχνικό βιβλίο
- η ανάπτυξη της φαντασίας και η απελευθέρωση των δημιουργικών τους δυνάμεων διαμέσου όλων των τεχνών
- η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και την ευαισθητοποίησή τους απέναντι σε σύγχρονα κοινωνικοπολιτικά προβλήματα
- η προώθηση της συνεργατικής μαθητείας μέσα από ένα δίκτυο φιλαναγνωσίας ολιστικής προσέγγισης.

Βασική επιδίωξη του Δικτύου ήταν η προσέγγιση παιδικών βιβλίων, καταρχάς των δύο συγγραφέων που αναφέρονται και στον τίτλο, και στη συνέχεια και άλλων συγγραφέων. Η προσέγγιση μέσα από μία γκάμα δημιουργικών διακαλλιτεχνικών και διαθεματικών δραστηριοτήτων ενταγμένων σε ένα κοινό πλαίσιο μυθοπλασίας. Το έργο των συγγραφέων που το όνομά τους συνθέτει μέρος του τίτλου του προγράμματος χαρακτηρίζεται από φαντασία, πρωτοπόρες τεχνικές και θεματικές, οι οποίες



ανήκουν στον χώρο της νεωτερικής γραφής: ο Τζάνι Ροντάρι, ένας καθιερωμένος Ιταλός συγγραφέας, παιδαγωγός, δημοσιογράφος που χρόνια πριν άνοιξε τον δρόμο στην πρωτοπορία στον χώρο της Παιδικής Λογοτεχνίας (Αφεντουλίδου, 2015) και ο Αντώνης Παπαθεοδούλου, ένας σύγχρονος πολυβραβευμένος συγγραφέας που βάζει το δικό του στίγμα στην πρωτοπορία. Κατά το δεύτερο χρόνο εντάχθηκαν και άλλοι αξιόλογοι συγγραφείς για τις ανάγκες του προγράμματος, όπως ο Θοδωρής Παπαϊωάννου και η Δήμητρα Πυργελή.

Πρώτιστος στόχος του Δικτύου, λοιπόν, ήταν μέσα από τα απολαυστικά έργα των συγγραφέων να καλλιεργηθεί καταρχάς η φιλιαναγνωσία, δηλαδή να δημιουργηθούν τα κίνητρα για ανάγνωση, η οποία και θα προκύψει μέσα από την πρόκληση της αισθητικής απόλαυσης, αλλά και τη συνεργασία, όπως και τη σύνδεση των θεμάτων των βιβλίων με τις εμπειρίες του παιδιού και το ευρύτερο κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο της κοινωνίας στην οποία ζει.

2.4. Μορφή του Δικτύου: Η μυθοπλασία των δύο χρόνων

Εξέχουσα σημασία στον σχεδιασμό του προγράμματος κατέχει, όπως προαναφέρθηκε το σενάριο του εκπαιδευτικού παιχνιδιού, δηλαδή ο τρόπος παρουσίασής του καθώς είναι αυτός που ξυπνά το ενδιαφέρον και την περιέργεια του μαθητή για συμμετοχή σε αυτό. Το στοιχείο αυτό της έκπληξης προτίθεται να εκπληρώσει η πραγματοποίηση του προγράμματος μέσα από μία πλαισίωση μυθοπλασίας, στην οποία ο μαθητής τίθεται πρωταγωνιστής συμμετέχοντας σε ένα παιχνίδι ρόλων. Ο μαθητής δηλαδή καλείται να μπει σε έναν ρόλο και να μετέχει στην αναγνωστική περιπέτεια, του δίνεται η δυνατότητα να λάβει αποφάσεις και μέσα από αυτές και τη δράση του να προσφέρει σε όλα τα επίπεδα λύσεις στη συνέχεια της ιστορίας.

«Ένα χαμένο γράμμα από την ταχυδρομική τσάντα του κ. Κώστα (Ένα τελευταίο γράμμα, Αντ. Παπαθεοδούλου). Πού πήγε τι συνέβη; Μήπως το έσκασε μαζί με τη Μύτη του Ροντάρι; (Παραμύθια από το τηλέφωνο-Η μύτη το 'σκασε, Τζ. Ροντάρι). Για πού πάει; Ξεσπάει βεντέτα και παραμυθοπόλεμος ανάμεσα στον Παπαθεοδούλου και τον Ροντάρι...». Κάπως έτσι ξεκίνησε η μυθοπλασία κατά το πρώτο σχολικό έτος και κατέφθασαν στα σχολεία που συμμετέχουν στο πρόγραμμα τρία γράμματα από το ταχυδρομείο με βινιέτα που απεικονίζει τον Ροντάρι και τον Παπαθεοδούλου. Κάθε γράμμα προέτρεπε τα παιδιά να ανακαλύψουν πού πήγε η Μύτη που το έσκασε από το παραμύθι του Ροντάρι μαζί με το Γράμμα που το έσκασε από το παραμύθι του Παπαθεοδούλου και οι οποίοι κρύφτηκαν μέσα στα βιβλία σύμφωνα πάντα με τις πληροφορίες που έδινε ο αποστολέας του γράμματος, το Μελανιασμένο Μελάρι.

Τα δύο πρώτα γράμματα μοιράστηκαν στους εκπαιδευτικούς σε επιμορφωτικά σεμινάρια σχετικό με το πρόγραμμα φιλιαναγνωσίας όπου δίνονταν κατατοπιστικές πληροφορίες για το πρόγραμμα, κατευθυντήριες γραμμές για τη μεθοδολογία και ιδέες για τη δημιουργική προσέγγιση των



βιβλίων (κάτι που συνεχίστηκε και κατά το δεύτερο έτος λειτουργίας του Δικτύου). Έτσι, κάθε σχολείο επέλεξε τα βιβλία των συγγραφέων με τα οποία ήθελε να ασχοληθεί και προέβη σε ποικίλες δραστηριότητες, πάντα στο πλαίσιο της έρευνας για την εύρεση των περιπλανώμενων ηρώων, το περιπλανώμενο Γράμμα και τη Μύτη. Ακολουθώντας τις οδηγίες των γραμμάτων και μέσα από ποικίλες διαθεματικές δραστηριότητες οι μαθητές ανέλαβαν τον ρόλο του ειρηνοποιού ανάμεσα στους δύο συγγραφείς και αυτόν του διασώστη του Γράμματος και της Μύτης, με απώτερο στόχο να λήξει ο παραμυθοπόλεμος. Το πρόγραμμα ολοκληρώθηκε στο Κέντρο Πολιτισμού Ξάνθης, όπου προσκλήθηκαν οι μαθητές και οι μαθήτριες και το οποίο μετατράπηκε σε Διαδραστικό Μουσείο Φιλαναγνωσίας για τρεις μέρες. Σε όλους τους χώρους του Κέντρου Πολιτισμού λειτούργησαν εργαστήρια (θεατρικό, εικαστικό, μουσικό, αφήγησης). Εκεί, με αφορμή μία μικρή αφήγηση (ποίημα ή πεζό των δύο συγγραφέων), εμπυχωτές-εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων είχαν αναλάβει την αντίστοιχη διακαλλιτεχνική παιγνιώδη προσέγγιση των κειμένων πάντα με στόχο να βρεθούν οι δύο ήρωες. Οι σχολικές μονάδες επισκέφτηκαν κυκλικά τα εργαστήρια και κάθε φορά παρακινούνταν να επισκεφτούν το επόμενο εργαστήριο με την ελπίδα να βρεθούν οι περιπλανώμενοι ήρωες. Στο τέλος όλοι οι συμμετέχοντες μαθητές κατέληγαν να συγκεντρωθούν σε έναν από τους χώρους του Κέντρου Πολιτισμού, όπου εκτός από παρουσιάσεις των δράσεων από τα σχολεία, πραγματοποιήθηκε διαδικτυακή σύνδεση με τον συγγραφέα Αντώνη Παπαθεοδούλου και ανάγνωση του γ' γράμματος, στο οποίο δόθηκε και η λύση του μυστηρίου: οι δύο περιπλανώμενοι ήρωες μετά από τη μακρά περιπλάνησή τους στα βιβλία και μέσα από τις δημιουργικές δράσεις των παιδιών αποφάσισαν να εγκατασταθούν σε έναν... σελιδοδείκτη για να μπορούν να τρυπώνουν σε όλα τα βιβλία. Τον σελιδοδείκτη, που απεικόνιζε τους δύο ήρωες να απολαμβάνουν τις διακοπές τους με ένα βιβλίο συντροφιά, επιμελήθηκε η εικονογράφος Ίρις Σαμαρτζή και διανεμήθηκε σε όλους τους μαθητές και τις μαθήτριες. Τέλος, χαρίστηκαν βιβλία για τις βιβλιοθήκες κάθε σχολικής μονάδας, ευγενική χορηγία των εκδόσεων Παπαδόπουλος.

Να σημειωθεί ότι για τις σχολικές μονάδες των ορεινών μειονοτικών σχολείων του Νομού, που δεν είχαν τη δυνατότητα μετακίνησης, οργανώθηκε το Κινητό Διαδραστικό Μουσείο Φιλαναγνωσίας που πραγματοποιήθηκε στους χώρους του Δημοτικού Σχολείου Πάχνης.

Τέλος, οι εικαστικές δημιουργίες των σχολείων -με αφορμή την προσέγγιση των βιβλίων- εκτέθηκαν στη Δημοτική Πινακοθήκη Ξάνθης στο πλαίσιο των Γιορτών Νεολαίας Ξάνθης.

Τη δεύτερη χρονιά λειτουργίας του Δικτύου η βασική μυθοπλασία πλαισίωσης του προγράμματος του πρώτου έτους απέκτησε νέες διαστάσεις. Τα πράγματα τώρα έχουν ως εξής: ο σελιδοδείκτης, με τους δύο ήρωες επάνω, σχίζεται από μια ανεμοθύελλα και οι δύο ήρωες βρίσκονται ξαφνικά



πάνω σε ένα παράξενο ρολόι χωρισμένο σε δύο ημισφαίρια, το βόρειο που αποτελεί τον Ουρανό και το νότιο που αποτελεί τη Γη.

Στις τάξεις καταφθάνει το α' γράμμα της νέας σχολικής χρονιάς, με το οποίο ο γνωστός αποστολέας του, το Μελανιασμένο Μελάνι, εξιστορεί στους μαθητές και τις μαθήτριες τι συνέβη με τον σελιδοδείκτη και τους υποδεικνύει τον τρόπο για να «ενωθεί» ξανά αυτός. Όλες οι τάξεις αποκτούν αυτό το παράξενο «ρολόι» και το Μελανιασμένο Μελάνι μέσα από το γράμμα του δίνει τις οδηγίες. Έτσι, τους γράφει πως για να ενωθεί ο σχισμένος σελιδοδείκτης καλούνται να ακολουθήσουν τους δείκτες του ρολογιού (σελιδο-δείκτες: δείκτες που δείχνουν σελίδες) που τους δείχνουν κάποιες σελίδες από το βιβλίο «Η πόλη που έδιωξε τον πόλεμο» του Αντώνη Παπαθεοδούλου (τετράγωνο σχήμα στη θέση των αριθμών πάνω στο ρολόι για κάθε ημισφαίριο), μέσα από τις οποίες περνούν για να φτάσουν κάθε φορά σε μία βιβλιοπλατεία (στρογγυλό σχήμα στη θέση των αριθμών πάνω στο ρολόι για κάθε ημισφαίριο). Κάθε βιβλιοπλατεία είναι συνδεδεμένη με μια θεματική και ένα βιβλίο (τρεις βιβλιοπλατείες συνολικά για κάθε ημισφαίριο του ρολογιού). Το τελευταίο σχήμα που ακολουθεί μετά από τις «κυκλικές» βιβλιοπλατείες είναι το τρίγωνο, που αποτελεί την πύλη για να φτάσουν στη Σελιδούπολη, την πόλη των ονείρων τους. Αυτή θα τη δημιουργήσουν έτσι όπως θα τη φανταστούν και θα την ονειρευτούν από όσα διαβάσουν, μάθουν, αισθανθούν, καθώς θα περνούν μέσα από τις βιβλιοπλατείες (τα βιβλία που διαβάζουν) όπου με βάση τα επιλεγμένα βιβλία μαθαίνουν να μπαίνουν στη θέση του άλλου, να αγαπούν τον εαυτό του, να φαντάζονται τον κόσμο αλλιώς, να γνωρίζουν νέους κόσμους κ.ά. (θεματικές των βιβλιοπλατειών). Το Μελανιασμένο Μελάνι μέσα από τα δύο πρώτα γράμματα δίνει οδηγίες βήμα-βήμα για τον δρόμο προς τη Σελιδούπολη, όπου τους αποκαλύπτει ότι θα βρουν και τους συγγραφείς που χάθηκαν στην ανεμοθύελλα και εκεί είναι ο τόπος όπου θα ενωθεί ξανά όλη η παρέα: το Γράμμα, η Μύτη, οι μαθητές που ψάχνουν με τους περιπλανώμενους συγγραφείς και... το Μελανιασμένο Μελάνι. Η δεύτερη και τελευταία χρονιά του Δικτύου θα λήξει με κάποιες αφίσες που καταφθάνουν στις σχολικές μονάδες και μαρτυρούν πως το Μελανιασμένο Μελάνι ζήτησε τη βοήθεια όλης της τοπικής κοινωνίας για να βρεθούν οι συγγραφείς, που, ως τώρα, ακόμα δε βρέθηκαν. Τα παιδιά καλούνται μέσα από την αφίσα να συναντηθούν με άλλες σχολικές μονάδες σε συγκεκριμένα σημεία, συγκεκριμένα σε τέσσερα σημεία του «βιβλιοϊσημερινού» και να στήσουν τις Σελιδουπόλεις τους. Οι μαθητές συγκεντρώνονται στα σημεία αυτά, στήνουν τις Σελιδουπόλεις τους και καταφθάνει το γ' γράμμα που τους προτρέπει να «παίξουν» (είχαν στηθεί εργαστήρια με εμπυχωτές, μουσικοπαιδαγωγούς, θεατρικές ομάδες που οργάνωσαν δράσεις βασισμένες στα βιβλία των συγγραφέων) σε αυτές αναμένοντας τις έρευνες από την τοπική κοινωνία, τα κανάλια και την αστυνομία για τη «σύλληψη» των δυσεύρετων συγγραφέων και του Μελανιασμένου Μελανιού. Τα σημεία αυτά ήταν κατά μήκος όλου του



νομού: 1ο σημείο του βιβλιοϊσημερινού, οι Σελιδουπόλεις στη Σταυρούπολη, 2ο σημείο του βιβλιοϊσημερινού, οι Σελιδουπόλεις στο Κέντρο Πολιτισμού Δήμου Ξάνθης, 3ο σημείο του βιβλιοϊσημερινού, οι Σελιδουπόλεις στο Ίδρυμα Θρακικής Τέχνης και Πολιτισμού Ξάνθης και 4ο σημείο του βιβλιοϊσημερινού, οι Σελιδουπόλεις στα Άβδηρα. Στην πρόσκληση για την τελική αυτή εκδήλωση και τη «σύλληψη» των συγγραφέων, ανταποκρίθηκαν θετικά και οι συγγραφείς με τους οποίους ασχοληθήκαμε τα δύο αυτά χρόνια. Ο Αντώνης Παπαθεοδούλου, ο Θωδωρής Παπαϊωάννου, η Δήμητρα Πυργελή μεταμφιεσμένοι και συνοδευόμενοι από το Μελανιασμένο Μελάني που αποκαλύπτεται και αυτό (η υποφαινόμενη), πέρασαν από όλα τα σημεία του «βιβλιοϊσημερινού» και αφέθηκαν να συλληφθούν για να ακούσουν ένα μεγάλο «ευχαριστώ» από τους μαθητές και τις μαθήτριες του προγράμματος, αλλά και να ανταποδώσουν με ένα ακόμα μεγαλύτερο «ευχαριστώ» που δύο χρόνια μαθητές και μαθήτριες της Ξάνθης έπαιξαν και δημιούργησαν με αγάπη και μεράκι με τα βιβλία.

2.6. Μεθοδολογία του Προγράμματος του Δικτύου

Υιοθετώντας μια διαθεματική-διακαλλιτεχνική προσέγγιση, σε κάθε βιβλίο με το οποίο ασχολήθηκαν οι τάξεις, προτάθηκε να μελετηθούν διάφορες πτυχές με βάση τις θεματικές και τους προβληματισμούς που προέκυπταν κάθε φορά, αξιοποιώντας την πολυτροπικότητα και τα περικειμενικά στοιχεία του κάθε παραμυθιού.

Η μέθοδος που προτάθηκε ήταν ο συνδυασμός διερευνητικών-συμμετοχικών-ενεργητικών μεθόδων και βιωματικών τεχνικών. Κατάλληλη κρίθηκε η μέθοδος project, που περιλαμβάνει τρεις φάσεις ανάγνωσης και η οποία πραγματώνεται μέσα από βιωματικές τεχνικές (παιχνίδια ρόλων, θεατρικό παιχνίδι, εικαστικές δημιουργίες, διακαλλιτεχνική προσέγγιση κ.ά.). Η μέθοδος project περιλαμβάνει τρεις φάσεις. Στην πρώτη φάση, πριν από την ανάγνωση, στόχος είναι να δοθούν τα κίνητρα για την ανάγνωση του επιλεγμένου βιβλίου μέσα από τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος που θα εισάγει τον μαθητή σε αυτό που θα ακολουθήσει και θα κινητοποιήσει το ενδιαφέρον του. Στη δεύτερη φάση, της κυρίως ανάγνωσης, ξεκινούν οι δράσεις με αφορμή το βιβλίο που θα αναλυθεί. Πολύ σημαντικό στη φάση αυτή είναι οι μαθητές να ξεκινήσουν να διαβάζουν βιβλία και στο σπίτι. Τέλος, στην τρίτη φάση, μετά την ανάγνωση, οι δράσεις που αφορούν το βιβλίο διευρύνονται καθώς οι μαθητές προχωρούν σε δραστηριότητες που προέκυψαν με αφορμή θέματα και προβληματισμούς που εξήχθησαν από το βιβλίο. Η δράση αφορά κυρίως την παραγωγή λόγου, γλωσσικού ή μη, το αποτέλεσμα της οποίας οι μαθητές αξιοποιούν και εκθέτουν. Με τον τρόπο αυτό ολοκληρώνεται και το σχέδιο εργασίας (ΥΠΔΒΜΘ, 2011: 8, 9).



3. Αξιολόγηση του προγράμματος

Η αποτελεσματικότητα ενός προγράμματος κρίνεται με βάση τους σκοπούς που τίθενται κάθε φορά. Έτσι, στο παρόν πρόγραμμα αυτό που αξιολογείται είναι η πρόκληση τέρψης και ευχαρίστησης στους μαθητές μέσα από τη συμμετοχή τους στις δραστηριότητες και μέσα από την παραγωγή δημιουργικών έργων. Από το πρόγραμμα, λοιπόν, εκτός από τη διαπίστωση της πρόκλησης τέρψης και ευχαρίστησης, εκτός από τον ενθουσιασμό και την ενεργή εμπλοκή των μαθητών προέκυψαν εξαιρετικά «έργα», όπως ενδεικτικά είναι το βιβλίο του Παπαθεοδούλου Το τελευταίο γράμμα γραμμένο στη γλώσσα braille, η απόδοση στη νοηματική γλώσσα του τραγουδιού Ήταν μία πόλη του Φοίβου Δεληβοριά (που γράφτηκε για το παραμύθι του Παπαθεοδούλου Η πόλη που έδιωξε τον πόλεμο), σύνθεση πρωτότυπου τραγουδιού για τους περιπλανώμενους ήρωες και η ηχογράφησή του από το Δημοτικό Ραδιόφωνο Ξάνθης (εκτελεσμένο από μαθητές), καθώς και θεατρικές παραστάσεις, δρώμενα, εικαστικές δημιουργίες, συγγραφή παραμυθιών κ.ά.

Ιδιαίτερη μνεία πρέπει να γίνει στην αλληλεπίδραση και τη συνεργασία που αναπτύχθηκε μεταξύ των μαθητών ετερογενών σχολικών μονάδων (νηπιαγωγείων, μειονοτικών δημοτικών και δημοσίων, ειδικών σχολείων).

Ένα από τα βασικά ζητούμενα, εφόσον πρόκειται για ένα πρόγραμμα φιλιαναγνωσίας, ήταν αν οι μαθητές κατάφεραν να αποζητούν την παρέα ενός λογοτεχνικού βιβλίου. Κάτι το οποίο μέσα στον χρόνο της πραγματοποίησης του προγράμματος επιτεύχθηκε. Αυτό αποδεικνύουν και οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών, έτσι όπως αποτυπώθηκαν μέσα σε ανώνυμο ερωτηματολόγιο που δόθηκε στο τέλος της δεύτερης χρονιάς. Το διετές πρόγραμμα, λοιπόν, χαρακτηρίστηκε από την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που απάντησαν ως *«αξιόλογο, φανταστικό, αποτελεσματικό, εξαιρετική εμπειρία, δημιουργικό, συμμετοχικό, επικοινωνιακό»* ενώ στην ερώτηση τι αποκόμισαν οι μαθητές από αυτό, οι απόψεις των εκπαιδευτικών συνοψίζονται σε δηλώσεις όπως αυτές: *«Οι μαθητές ξέφυγαν από τα τετριμμένα, διασκέδασαν, απέκτησαν γνώσεις κι εμπειρίες, συνεργάστηκαν μεταξύ τους αλλά και με μαθητές άλλων σχολείων. Ανέπτυξαν τη φαντασία τους και γέμισαν δημιουργικά το χρόνο τους», «αντιλήφθηκαν ότι ένα βιβλίο σχετίζεται με εικόνες, μουσικές, χώρους, δράσεις, κινήσεις»*. Όσον αφορά το ερώτημα ποιες ήταν οι δυσκολίες που αντιμετώπισαν, η πλειοψηφία απάντησε ότι η μεγαλύτερη δυσκολία ήταν η έλλειψη χρόνου για την πραγματοποίηση όλων των δραστηριοτήτων. Υπήρξαν ελάχιστες απόψεις επίσης που εξέφρασαν ότι αρχικά δυσκολεύτηκαν στην κατανόηση της μορφής τους Δικτύου λόγω της *«πολυπλοκότητάς»* του, κάτι που ωστόσο ξεπεράστηκε, όταν ξεκίνησε η υλοποίησή του βήμα-βήμα.

Τέλος, είναι σημαντικό να υπογραμμίσουμε, πως, όταν μιλούμε για την επίδραση ενός τέτοιου προγράμματος φιλιαναγνωσίας, είναι αναμενόμενο ότι δεν προσδοκά κανείς μόνο βραχυπρόθεσμα, «ορατά» αποτελέσματα, αλλά



και μακροπρόθεσμα, τα οποία δεν μπορούν να αξιολογηθούν στον παρόντα χρόνο, καθώς μέσα από αυτή τη διαδικασία συμμετοχής σε δημιουργικά προγράμματα φιλαναγνωσίας, στόχος είναι -εκτός των άλλων- να μπου τα θεμέλια για τη δημιουργία ενός κριτικού, δια βίου αναγνώστη. Αυτό που κάνουμε στον παρόντα χρόνο, είναι να ρίξουμε τον σπόρο. Το πότε, το πώς και το αν αυτός θα φυτρώσει και θα αναπτυχθεί, μόνο το μέλλον των μικρών μαθητών και μαθητριών θα το αποκαλύψει.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αγγελοπούλου, Β. (1994). «Εισαγωγή» στο Αγγελοπούλου, Β., Βασιλαράκης, Ι.Ν. (επιμ.), στο *Φιλαναγνωσία και Παιδική Λογοτεχνία: εισηγήσεις στο 5ο Σεμινάριο του Κύκλου Παιδικού Βιβλίου*. Αθήνα: Δελφίνι, 11-67.
- Αναγνωστοπούλου, Δ. (2002). *Λογοτεχνική πρόσληψη στην Προσχολική και Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Πατάκης.
- Αφεντουλίδου, Α. (2015). *Τζάνι Ροντάρι-Ευγένιος Τριβιζάς: ανατρεπτικές πτυχές του έργου τους*. (Μη εκδοθείσα διδακτορική διατριβή). ΤΕΕΠΗ Αλεξανδρούπολης.
- Γερμανός, Δ. «Το παιχνίδι, μια άλλη προσέγγιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας», στο Χατζηκαμάρη, Π., Κοκκίδου, Μ. (επιμ.), *Το παιχνίδι στην εκπαιδευτική διαδικασία*, Πρακτικά Διημερίδας. Θεσσαλονίκη: UniversityStudioPress, 63-75.
- ΕΚΕΒΙ (2010). «Σχέδιο του Εθνικού Κέντρου Βιβλίου (ΕΚΕΒΙ) για την προώθηση και υλοποίηση της φιλαναγνωσίας στις Α΄ και Β΄ τάξεις των ολόημερων δημοτικών σχολείων με ενιαίο αναμορφωμένο πρόγραμμα», www.mikrosanagnostis.gr/docs/filanagnosia.doc. Ανακτήθηκε στις 31 Μαΐου 2015.
- Καλογήρου, Τζ., Λαλαγιάννη, Κ. (2005). «Προλεγόμενα», στο Καλογήρου, Τζ., Λαλαγιάννη, Κ. (επιμ.). *Η Λογοτεχνία στο Σχολείο. Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δάρδανος, 27-40.
- Κατσίκη-Γκίβαλου, Ά. (1997). *Το θαυμαστό ταξίδι. Μελέτες για την Παιδική Λογοτεχνία*. Αθήνα: Πατάκης.
- Κατσίκη-Γκίβαλου, Ά. (2005). «Η θέση της λογοτεχνίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Ζητήματα και προοπτικές της διδακτικής της», στο Καλογήρου, Τζ., Λαλαγιάννη, Κ. (επιμ.). *Η Λογοτεχνία στο Σχολείο. Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δάρδανος, 11-25.
- Κατσίκη-Γκίβαλου, Ά. (2008). «Λογοτεχνία και Εκπαίδευση. Από τα στενά όρια μιας διδασκαλίας στην καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας», στο Κατσίκη-Γκίβαλου, Α., Λαλαγιάννη, Τζ., Χαλκιαδάκη, Α. (επιμ.). *Φιλαναγνωσία και Σχολείο*. Αθήνα: Πατάκης, 27-34.
- Παπαθεοδούλου, Α. (2017). *Ένα τελευταίο γράμμα*. Αθήνα: Παπαδόπουλος.



- Ποσλανιέκ, Κ. (1992). *Να δώσουμε στα παιδιά την όρεξη για διάβασμα/μετ.*
Στ. Αθήνη. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Ροντάρι, Τζ. (2011). *Παραμύθια από το τηλέφωνο/μετ. Α. Παπασταύρου.*
Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σπινκ, Τζ. (1990). *Τα παιδιά ως αναγνώστες/ μετ. Κ. Ντελόπουλος.* Αθήνα:
Καστανιώτη.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (2005). *Θεματικά Δίκτυα
Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.* Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και
Θρησκευμάτων. Αρ.Πρωτ.: 66272/Γ7/4-7-2005. Ανακτήθηκε στις 20
Αυγούστου 2018 από: [http://dide.koz.sch.gr/tmsdr/wp-
content/uploads/28.pdf](http://dide.koz.sch.gr/tmsdr/wp-content/uploads/28.pdf).
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (2006). *Θεματικά Δίκτυα
Αγωγής Υγείας.* Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και
Θρησκευμάτων. Αρ.Πρωτ.: 127261/Γ7/28-11-2006. Ανακτήθηκε στις 20
Αυγούστου 2018 από: [http://dide.koz.sch.gr/tmsdr/wp-
content/uploads/diktya-agogis-ygeias.pdf](http://dide.koz.sch.gr/tmsdr/wp-content/uploads/diktya-agogis-ygeias.pdf)
- Υπουργείο Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων (2011).
*Πρόγραμμα Σπουδών για τη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας στην
Υποχρεωτική εκπαίδευση, Οδηγός Εκπαιδευτικού,* Αθήνα: Υπουργείο
Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων.
- Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (2014). *Σχεδιασμός και υλοποίηση
προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων (Αγωγής Σταδιοδρομίας,
Αγωγής Υγείας, Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Πολιτιστικών Θεμάτων,
e Twinning και Erasmus+).* Για το σχολικό έτος 2014-2015. Αθήνα:
Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. Αρ. Πρωτ.: 167127/Γ7/15-10-
2014. Ανακτήθηκε στις 20 Αυγούστου 2018 από:
[http://users.sch.gr/adamantiaf/Post/odigies_sxolikes_drastiriot_2014-
15.pdf](http://users.sch.gr/adamantiaf/Post/odigies_sxolikes_drastiriot_2014-15.pdf)

Δρ. Άννα Αφεντουλίδου

Συντονίστρια Εκπαίδευσης για την Αειφορία ΑΜΘ, ΥΠΕΠΘ-Περιφερειακή
Δ/ση Π/θμιας & Δ/θμιας Εκπ/σης ΑΜΘ
annouskaia@gmail.com



Η προσβασιμότητα ως προτεραιότητα των πολιτιστικών εκδηλώσεων: Η περίπτωση του Φεστιβάλ «Η Αντανάκλαση της Αναπηρίας στην Τέχνη - Reflection of Disability in Art», του Πανεπιστημίου Μακεδονίας

Βαρβάρα Βάμβουρα - Λευκοθέα Καρτασίδου

Περίληψη

Το άρθρο εξετάζει την προσβασιμότητα στην οργάνωση πολιτιστικών εκδηλώσεων ως βασική, στο πλαίσιο του κοινωνικού μοντέλου για αναπηρία, παράμετρο ενίσχυσης της συμπερίληψης και ενεργούς συμμετοχής των ατόμων με αναπηρία σε όλες τις εκφάνσεις και τοποθεσίες του κοινωνικού χώρου. Έτσι, η προσβασιμότητα, ένα σύνολο συγκεκριμένων χαρακτηριστικών σε επίπεδο υποδομών, σχέσεων και πληροφοριών, αποτελεί πεδίο κοινωνικού προβληματισμού και ερμηνείας της αντιπροσώπευσης, καθώς απαντά στο ερώτημα του *ποιος* εισέρχεται σε έναν κοινωνικό χώρο, συμβάλλοντας, έτσι, καθοριστικά στη διαμόρφωση του αισθήματος του *ανήκειν*.

Ειδικότερα, παρουσιάζονται οι πρωτοβουλίες προσβασιμότητας που εφαρμόστηκαν κατά την προετοιμασία του 1ου Φεστιβάλ «Η Αντανάκλαση της Αναπηρίας στην Τέχνη–Reflection of Disability in Art», που διοργανώθηκε από το Πανεπιστήμιο Μακεδονίας το Δεκέμβριο του 2018 (3-10/12/2018) αλλά και η διεύρυνση αυτών, ενόψει του δεύτερου (3-10/12/2019). Στο πλαίσιο αυτό, το Φεστιβάλ με όραμα την ενίσχυση του αυτοπροσδιορισμού και της αντιπροσώπευσης των ατόμων με αναπηρία σε πολιτιστικές οργανώσεις και ως εκ τούτου, της συμμετοχής και της συνύπαρξης ατόμων με και χωρίς αναπηρία σε αυτές καθ' οιονδήποτε τρόπο και ρόλο επιλέγουν, μετατρέπεται σε μελέτη περίπτωσης για την ανάλυση του περιεχομένου της προσβασιμότητας και τον προσδιορισμό των βέλτιστων, κατά περίπτωση, λύσεων και πρακτικών.

Λέξεις-κλειδιά: Προσβασιμότητα, Οργάνωση πολιτιστικών εκδηλώσεων, Φεστιβάλ, Αναπηρία, Συμπερίληψη

1. Εισαγωγή

Η οργάνωση πολιτιστικών εκδηλώσεων και δη φεστιβάλ αποτελεί μία ιδιαίτερος επικερδή δραστηριότητα, που εμπίπτει στους οικονομικούς κλάδους του πολιτισμού, του τουρισμού και του ελεύθερου χρόνου (Derrett, 2004). Πέραν όμως αυτού, τα φεστιβάλ συνεισφέρουν στην ενίσχυση των κοινωνικών σχέσεων στην ευρύτερη γεωγραφική περιοχή στην οποία και διοργανώνονται (De Bres & Davis, 2001), λόγω των συγκεκριμένων συστατικών στοιχείων που φέρουν (π.χ. τελετή έναρξης και λήξης, βραβεύσεις, καλλιέργεια εθελοντισμού και κοινωνικής προσφοράς, κ.ά.).

Πράγματι, έχοντας ως αφετηρία τον προσδιορισμό του κοινού-στόχου, τα φεστιβάλ αναφέρονται στην εργασία εκείνη που συντελείται για την παραγωγή ενός αποτελέσματος που θα ικανοποιεί τις απαιτήσεις και τις



προσδοκίες του μεγαλύτερου μέρους αυτού του κοινού, και μάλιστα, κατά το βέλτιστο δυνατό τρόπο ((Brown & James, 2004· Derrett, 2004· Drummond & Anderson, 2004· Frisby & Getz, 1989). Πέραν λοιπόν, από τα όποια οικονομικά οφέλη που μπορεί να αποφέρει η συμπερίληψη των ατόμων με αναπηρία στο εκάστοτε κοινό-στόχο μίας πολιτιστικής διοργάνωσης, τα φεστιβάλ μπορούν να λειτουργήσουν ως μοχλοί άρσης των υφιστάμενων κοινωνικών εμποδίων που περιορίζουν την ενεργό συμμετοχή και συμπερίληψή τους. Παρά το γεγονός όμως αυτό, η σύνδεση της οργάνωσης πολιτιστικών εκδηλώσεων και φεστιβάλ με την ειδική αγωγή και την αναπηρία, μέχρι στιγμής, δεν έχει μελετηθεί ευρέως.

Ειδικότερα, ο χειρισμός των ζητημάτων προσβασιμότητας που ανακύπτουν, αναδεικνύεται σε μία εξαιρετικά σημαντική παράμετρο, ικανή να επιδράσει καθοριστικά σε όλες τις φάσεις της οργάνωσης ενός φεστιβάλ και, τελικά, στη βιωσιμότητά του. Σε αυτό το πλαίσιο, το Φεστιβάλ "Η Αντανάκλαση της αναπηρίας στην τέχνη" που διοργανώθηκε για πρώτη φορά τον Δεκέμβριο του 2018, αποτελεί παράδειγμα επιτυχούς περίπτωσης οργάνωσης, με την τεθείσα εξαρχής προτεραιότητα της προσβασιμότητας να υποδεικνύει την τελική του μορφή. Έτσι, με την καθιέρωσή του ως Ιδρυματικού θεσμού του Πανεπιστημίου Μακεδονίας και αναπόσπαστου, πλέον, μέρους της στρατηγικής του ανάπτυξης, το Φεστιβάλ αυτό παρουσιάζει ενδιαφέρον και συνεισφέρει στην εξαγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων αναφορικά με την προσβασιμότητα ως αναπόσπαστο τμήμα του ανταγωνισμού πλεονεκτήματος του διοργανωτή φορέα.

2. Ορισμοί

Επιχειρώντας, καταρχήν, έναν ορισμό της έννοιας των φεστιβάλ, αυτά αφορούν σύνολα καλλιτεχνικών εκδηλώσεων, εορταστικού χαρακτήρα και κλίματος, με συγκεκριμένο τυπικό ή τελετουργικό, ικανό να διαμορφώσει εκ των προτέρων τις προσδοκίες του κοινού-στόχου (Brown & James, 2004), π.χ., τελετή έναρξης και λήξης, απονομή βραβείων. Πράγματι, τα φεστιβάλ έχουν προκαθορισμένο περιεχόμενο, με το οποίο στοχεύουν στην ικανοποίηση των αναγκών και των προσδοκιών του μεγαλύτερου, κατά το δυνατόν, τμήματος του κοινού-στόχου και μπορεί να εμπίπτει στις τέχνες (the arts) υπό το στενό ή ευρύτερο περιεχόμενο του όρου (κλασική μουσική, θέατρο, όπερα, μπαλέτο, ζωγραφική και γλυπτική αλλά και κινηματογράφος, φωτογραφία, σύγχρονη μουσική, κ.λπ.) ή αλλού, π.χ. στην τοπική γαστρονομία. Σε κάθε περίπτωση πάντως, αντικατοπτρίζουν τον πολιτισμό της ευρύτερης περιοχής, λειτουργώντας ενισχυτικά την ταυτότητα και το αίσθημα υπερηφάνειας των κατοίκων (De Bres & Davis, 2001· Derrett, 2004· International Festivals and Events Association, 2002). Έτσι, τα φεστιβάλ νοούνται ως οι μοναδικές εκείνες εμπειρίες, που επιδρούν σημαντικά σε μία περιοχή, εισαγάγοντας τον ανθρώπινο παράγοντα στο στατικό χώρο,



επιδρώντας καθοριστικά στη διαμόρφωση του αισθήματος του ανήκειν και του κοινωνικού χώρου εν γένει.

Όσον αφορά, κατά δεύτερον, την προσβασιμότητα (αγγλικός όρος *accessibility*), το περιεχόμενο του όρου απαντά στο ερώτημα του ποιος εισέρχεται στον κοινωνικό χώρο και υπό ποιους όρους. Καθώς όμως, το ερώτημα αυτό δεν εξετάζεται *in vitro* αλλά αντίθετα, είναι αποτέλεσμα κοινωνικής αλληλεπίδρασης και ερμηνείας, έτσι, και η απάντησή του δίδεται με γνώμονα τον μέσο όρο, τους "πολλούς". Αυτή η κοινωνική ερμηνεία δίνει μορφή στο άτομο και τον Άλλο, στον κοινωνικό χώρο και τα γεγονότα που εκτυλίσσονται εκεί, συμπεριλαμβανομένων και των πολιτιστικών εκδηλώσεων, οργανώνοντας τελικά, κατά τρόπο προβλέψιμο και επαναλαμβανόμενο, τη συμμετοχή και τη διαμόρφωση της αίσθησης του ανήκειν (Titchkosky, 2011).

Για αυτόν τον μέσο όρο ατόμων παρόμοιας, μεταξύ άλλων, σωματικής διάπλασης και πνευματικής λειτουργίας, η προσβασιμότητα θεωρείται δεδομένη και ως εκ τούτου, η αναγκαιότητα εισαγωγής αλλαγών στον κοινωνικό χώρο προαιρετική αν όχι ανύπαρκτη. Υπό αυτό το πρίσμα, το περιεχόμενο της έννοιας της προσβασιμότητας στον κοινωνικό χώρο συμβαδίζει και συνδιαμορφώνεται με αυτό της αναπηρίας. Άλλωστε, η αναγκαιότητα απόδοσης περιεχομένου σε αυτές γεννάται εντός κοινωνικού συνόλου και μόνο (βλέπε π.χ. το θεωρητικό πείραμα του Finkenstein, 1980· όπως αναφέρεται στους Ellis & Goggin, 2015).

Οι έννοιες, λοιπόν, της προσβασιμότητας και της αναπηρίας διαμορφώνονται ως αποτέλεσμα της κοινωνιοκεντρικής θεώρησης των πραγμάτων. Πράγματι, υπό την επίδραση του κοινωνικού μοντέλου ((Barnes, 1999), η μεν αναπηρία ορίζεται ως το σύνολο των προβλημάτων που το άτομο ενδέχεται να αντιμετωπίσει κατά τη λειτουργία του σε διάφορους τομείς (*domains*) της ζωής του. Τα προβλήματα αυτά μπορεί να αφορούν τις σωματικές του λειτουργίες, τις δραστηριότητες που εμπλέκεται και τη συμμετοχή και κοινωνική του συμπερίληψη, και αλληλεπιδρούν με τους εκάστοτε περιβαλλοντικούς παράγοντες, π.χ., κοινωνικές στάσεις και αρχιτεκτονικά χαρακτηριστικά της κοινότητας (World Health Organization, 2001: 20). Η δε προσβασιμότητα ορίζεται ως το σύνολο των προβλημάτων που το άτομο ενδέχεται να αντιμετωπίσει κατά τον προσανατολισμό του στον κοινωνικό χώρο, η σοβαρότητα των οποίων εξαρτάται από το βαθμό απόκλισής του από τον μέσο όρο (Titchkosky, 2011).

Παρόλα αυτά, η θεώρηση που στη πραγματικότητα επικρατεί και καθορίζει τις δύο (2) έννοιες είναι, τελικά, η ατομοκεντρική. Εξαιτίας της επίδρασης που ασκούν στην κοινωνική σφαίρα θεωρητικές σχολές, όπως π.χ. του νεοφιλελευθερισμού, που αντιμετωπίζουν το άτομο ως πρωταρχικό υπεύθυνο για την πορεία της ζωής του και την κοινωνική θέση που κατέχει, το περιεχόμενο που αποκτά τόσο η έννοια της αναπηρίας όσο και της προσβασιμότητας απορρέει από το ρόλο που το άτομο κατορθώνει να



διαδραματίζει και όχι από το εάν και κατά πόσο η κοινωνία εντοπίζει και τροποποιεί τα προβληματικά σε αυτήν, πεδία που εμποδίζουν την ενεργό συμμετοχή και συμπερίληψη όλων των μελών της.

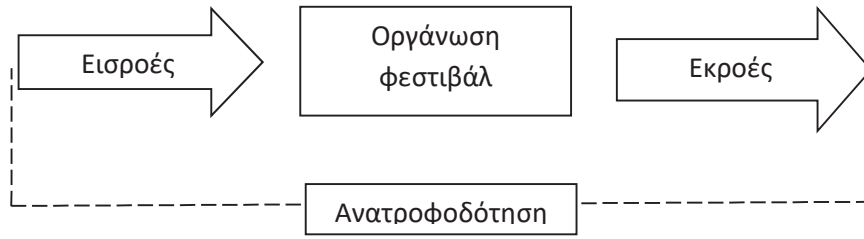
Έτσι, διαφαίνεται ότι οι αρχές του ξεπερασμένου σήμερα ιατρικού μοντέλου εξακολουθούν να επιβιώνουν, δηλαδή, της ερμηνείας της αναπηρίας ως ελλείμματος ή ανωμαλίας στο σώμα, πνεύμα ή τις αισθήσεις, που εμποδίζει τη συμμετοχή του ατόμου κατά τρόπους που θεωρούνται κανονικοί για την ανθρώπινη ύπαρξη (World Health Organization, 1980: 25), και να επιδρούν καθοριστικά στην διαμόρφωση του κοινωνικού χώρου. Πράγματι, τα ζητήματα προσβασιμότητας στη σύγχρονη δυτική κοινωνία που έχει οικοδομηθεί πάνω στο διαχρονικά κυρίαρχο πρότυπο του τυπικού, υγιούς, ατόμου και την προκατάληψη κατά των αναπήρων (αγγλικός όρος ableism και οι συνώνυμοι disablism, anapirorhobia και anapirism), αντιμετωπίζονται ως πρόβλημα του ατόμου, καθώς φέρει χαρακτηριστικά που εμποδίζουν την είσοδο και συμμετοχή του στον κοινωνικό χώρο (Haller, 2010· Titchkosky, 2011).

Σε αυτό το πλαίσιο, λοιπόν, οι δύο έννοιες μπορούν να αναπαρασταθούν ως συγκοινωνούντα δοχεία, τα οποία, όταν οι εισρέουσες κοινωνικές ερμηνείες για τα άτομα εκτός μέσου όρου ευνοούν την ουσιαστική προσέγγιση των ζητημάτων προσβασιμότητας και άρα βελτίωσης της πρόσβασης όλων των ατόμων στον κοινωνικό χώρο, τότε υποχωρούν οι δυνάμεις αποκλεισμού τους, συμβάλλοντας, έτσι στην αλλαγή της κοινωνικής πραγματικότητας και στη δημιουργία μιας ανοικτής κοινωνίας. Αντιστρόφως, όταν οι επικρατούσες συνθήκες οδηγούν σε συντηρητικοποίηση της κοινωνίας, η πρόσβαση των αποκλίνοντων από το μέσο όρο, ατόμων στον κοινωνικό χώρο δυσχεραίνεται, καθώς δεν αποτελεί μέρος των τρεχουσών κοινωνικών και οικονομικοπολιτικών προτεραιοτήτων.

3. Η εισαγωγή της προτεραιότητας της προσβασιμότητας κατά την οργάνωση φεστιβάλ

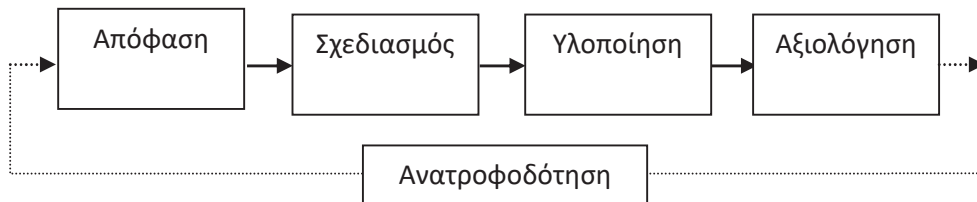
Η οργάνωση ενός φεστιβάλ μπορεί να αναπαρασταθεί με ένα ανοικτό σύστημα (open system) συνεχούς αλληλεπίδρασης, που ολοκληρώνεται προσωρινά και ανατροφοδοτείται συνεχώς, τόσο για την επίτευξη των υφιστάμενων στόχων όσο και την προσθήκη νέων, όσο ο θεσμός εξελίσσεται και ωριμάζει. Το σύστημα αυτό δέχεται εισροές, π.χ., προσωπικό, εθελοντές, χρηματοδότηση, και παράγει εκροές, π.χ., ώρες καλλιτεχνικού προγράμματος, εκπαιδευμένοι εθελοντές και αριθμός συμμετεχόντων, υπό τον διαρκή στόχο της μεγιστοποίησης της αποδοτικότητας του συστήματος, δηλαδή, του λόγου εκροών προς εισροές (Σχήμα 1) .

«Προτάσεις Τέχνης και Πολιτισμού στην Εκπαίδευση»



Σχήμα 1. Η οργάνωση των φεστιβάλ ως ανοικτό σύστημα συνεχούς ανατροφοδότησης

Επιπροσθέτως, η διαδικασία της οργάνωσης ενός φεστιβάλ αναλύεται σε τέσσερις (4) φάσεις, έτσι όπως αυτές δίνονται στο Σχήμα 2. Σημειώνεται ότι η σειριακή και αυτοτελής σχηματική απεικόνιση της κάθε φάσης είναι απλουστευτική, καθώς η στόχευση της εκάστοτε διοργάνωσης είναι αυτή που, τελικά, υπαγορεύει την ένταση και έκταση της κάθε μίας.



Σχήμα 2. Φάσεις οργάνωσης φεστιβάλ (Προσαρμοσμένο από Salem, Jones, & Morgan, 2012, p. 15)

Συγκεκριμένα, στη φάση της Απόφασης –το σημείο μηδέν κάθε διοργάνωσης είτε αυτή διοργανώνεται για πρώτη είτε για πολλοστή φορά– αποσαφηνίζεται το όραμα και η αποστολή της, ο σκοπός που θα επιτελέσει και οι επιμέρους στόχοι της. Με άλλα λόγια, εδώ δίνονται απαντήσεις στα κρίσιμα ερωτήματα του Τι επιχειρεί να επιτύχει ο διοργανωτής φορέας και Γιατί, και του Ποιος θα είναι ο τελικός αποδέκτης ή το κοινό-στόχος. Η παράμετρος, λοιπόν, της προσβασιμότητας κρίνεται αναγκαίο να εισάγεται σε αυτήν τη φάση, ως συστατικό του οράματος, στο οποίο δεσμεύονται όλοι οι εμπλεκόμενοι (stakeholders) και της στρατηγικής ανάπτυξης του διοργανωτή φορέα. Αντίθετα, αν η εισαγωγή της πραγματοποιηθεί κατά τη μεταγενέστερη φάση του Σχεδιασμού, ως μία ad hoc ή one-off πρωτοβουλία (Darcy & Darcy, 2010), η δέσμευση σε αυτή ενδέχεται να μην είναι σθεναρή και να εγκαταλειφθεί υπό την πίεση της στενότητας των πόρων.

Η φάση του Σχεδιασμού αποδεικνύεται κρίσιμη για τα ζητήματα προσβασιμότητας. Σε αυτή περιλαμβάνονται όλες οι προπαρασκευαστικές διοικητικές αποφάσεις και ενέργειες, και η προσβασιμότητα είναι ένας παράγοντας ικανός να επηρεάσει καθοριστικά τη φυσιογνωμία του παραχθέντος αποτελέσματος, αυτού που θα εισαχθεί, εν συνεχεία, στη φάση της Υλοποίησης. Η εν λόγω επίδραση ασκείται οριζοντίως σε όλες τις



παραμέτρους του Σχεδιασμού του Φεστιβάλ, όπως τον τόπο διεξαγωγής (π.χ. ράμπες, ασανσέρ, WC ΑμεΑ), τη συγκρότηση σώματος εθελοντών και την αναγκαιότητα εξειδικευμένης εκπαίδευσης αυτού.

Πράγματι, η δέσμευση στην προσβασιμότητα μπορεί να επιβάλλει αλλαγές και επανασχεδιασμό, αυξάνοντας τις απαιτήσεις προετοιμασίας και, κυρίως, χρηματοδότησης. Και διαφαίνεται, ήδη, το παράδοξο της προσβασιμότητας: παρά το γεγονός ότι εισάγεται ως μέσο για την ικανοποίηση των προσδοκιών μεγαλύτερου τμήματος του κοινού-στόχου ενός φεστιβάλ, με την επιβάρυνση που επιφέρει, εξαναγκάζει τους διοργανωτές στη λήψη ημίμετρων ή ακόμα και στην εγκατάλειψή της. Για το λόγο αυτό, τονίζεται η αναγκαιότητα συμπερίληψης της προσβασιμότητας στις δεσμεύσεις των επικεφαλής, ως μέρος του στρατηγικού και αναπτυξιακού σχεδιασμού της διοργάνωσης (Darcy & Darcy, 2010).

Με την ολοκλήρωση του Σχεδιασμού, το φεστιβάλ εισέρχεται στη φάση της Υλοποίησης, δηλαδή, παραγωγής του πολιτιστικού προϊόντος, που εξαιτίας της άυλης φύσης του, ταυτίζεται με την κατανάλωσή του (Drummond & Anderson, 2004). Η τελική μορφή του φεστιβάλ, που παραδίδεται στο κοινό-στόχο, είναι αποτέλεσμα της εξέτασης των ζητημάτων προσβασιμότητας, έτσι όπως αυτά αντιμετωπίστηκαν κατά την προγενέστερη φάση του Σχεδιασμού και, εν συνεχεία, θα τεθεί προς Αξιολόγηση.

Σημαντικό ρόλο εδώ, διαδραματίζουν οι άνθρωποι που εργάζονται για την υλοποίηση του οράματος και των επιμέρους στόχων, τη διοίκηση του διοργανωτή φορέα, την Οργανωτική και Επιστημονική Επιτροπή, τα έμμισθα στελέχη, τους εθελοντές και άλλους. Αυτοί παρακολουθούν τη ροή των προγραμματισμένων εκδηλώσεων, αξιολογούν τα έκτακτα ζητήματα που ανακύπτουν, επιλέγουν κατάλληλες λύσεις και εισάγουν ad hoc τροποποιήσεις. Έτσι, αν η δέσμευση στην προσβασιμότητα έχει καλλιεργηθεί καθόλη τη διάρκεια της προετοιμασίας και αποτελεί, πλέον, μέρος της οργανωσιακής κουλτούρας του φεστιβάλ, αναμένεται να επιδράσει καθοριστικά κατά την αντιμετώπιση των εκτάκτων ζητημάτων, δηλαδή, αυτών που η ομάδα πρέπει να χειριστεί υπό πίεση ενώ οι εκδηλώσεις βρίσκονται σε εξέλιξη. Αντίθετα, εάν δεν έχει εμπεδωθεί από όλους τους εμπλεκόμενους, οι λύσεις που θα προκριθούν είναι πιθανό να μην υπακούουν σε αυτήν την προτεραιότητα, με άμεση επίδραση στην αξία του παραγόμενου αποτελέσματος.

Με την ολοκλήρωση του φεστιβάλ, η αξιολόγηση που στην Υλοποίηση είναι άτυπη και εσωτερική (internal), διευρύνεται, εξού και η επισήμανσή της ως ανεξάρτητης φάσης στο Σχήμα 2, έτσι ώστε να καταστεί δυνατή η εξαγωγή συμπερασμάτων τόσο για τον βαθμό επιτυχίας και πλήρωσης των αρχικώς τεθέντων στόχων όσο και τη βιωσιμότητά του. Η προτεραιότητα προσβασιμότητας επιδρά σε σημαντικές παραμέτρους της Αξιολόγησης,



μεταξύ αυτών, στην κατασκευή των εργαλείων αξιολόγησης, στην προσέγγιση και τελική συγκρότηση του δείγματος, κ.λπ.

4. Το Φεστιβάλ “Η αντανάκλαση της αναπηρίας στην τέχνη” του Πανεπιστημίου Μακεδονίας

Το Φεστιβάλ “Η αντανάκλαση της αναπηρίας στην τέχνη” του Πανεπιστημίου Μακεδονίας (για την αναλυτική παρουσίαση του Φεστιβάλ και του καλλιτεχνικού προγράμματος της 1ης διοργάνωσης, βλέπε Βάμβουρα & Καρτασίδου, 2019) βασίζεται στην αρχική ιδέα, που διατυπώθηκε τον Δεκέμβριο του 2017 από το Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Ιδρύματος, για τη δημιουργία ενός άτυπου πλαισίου εξοικείωσης των φοιτητών της ειδικής αγωγής με την έννοια της αναπηρίας, πρωτίστως, διά της παρακολούθησης κινηματογραφικών ταινιών. Εν συνεχεία, βασιζόμενη στη θεώρηση της τέχνης ως παράγοντα διαμόρφωσης της ταυτότητας των ατόμων με και χωρίς αναπηρία, και ανάπτυξης της αυτοπροσδιοριζόμενης συμπεριφοράς, αυτή η αρχική ιδέα διευρύνθηκε και αποκρυσταλλώθηκε, για να συμπεριλάβει στο κοινό-στόχο το σύνολο της ακαδημαϊκής κοινότητας και, μέσω της δυναμικής θέσης του Πανεπιστημίου Μακεδονίας, την ευρύτερη κοινωνία. Συγκροτήθηκε, με άλλα λόγια, ένα ειδικό κοινό-στόχος, στο οποίο και τροφοδοτήθηκε το μήνυμα και οι προτεραιότητες του Φεστιβάλ (tailored target-group, Drummond & Anderson, 2004).

Κατά τις ημέρες, λοιπόν, του Φεστιβάλ, άτομα με και χωρίς αναπηρία καλούνται να συμμετέχουν σε αυτό, υπό οποιοδήποτε ρόλο αυτά επιλέξουν, ως ηθοποιοί, σκηνοθέτες, τραγουδιστές, φωτογράφοι, εθελοντές ή απλά, ως θεατές. Το γεγονός αυτό, άλλωστε, είναι σύμφωνο με την έννοια του αυτοπροσδιορισμού που σύμφωνα με τον Καθηγητή Michael Wehmeyer, φέρει τα χαρακτηριστικά της αυτονομίας, της αυτορρύθμισης, της ψυχολογικής ενδυνάμωσης και της συνειδητοποίησης του εαυτού (π.χ. Wehmeyer, 1999). Μάλιστα, ο εν λόγω παγκοσμίως φήμης ακαδημαϊκός είναι ένθερμος υποστηρικτής του οράματος του Φεστιβάλ και μέλος της Κριτικής Επιτροπής του διαγωνιστικού τμήματος κινηματογραφικών ταινιών.

Στο πλαίσιο αυτό, το Φεστιβάλ συμβάλλει στην αύξηση της αντιπροσώπευσης των ατόμων με αναπηρία στις καλλιτεχνικές εκδηλώσεις αλλά και στον ευρύτερο κοινωνικό χώρο, και την προώθηση, έτσι, της άρσης των υλικών ή συναισθηματικών, υφιστάμενων κοινωνικών εμποδίων, που έχουν ως αποτέλεσμα τον περιορισμό τους. Με τον τρόπο αυτό, τοποθετείται εμπράκτως στη συζήτηση που εξελίσσεται παγκοσμίως στο χώρο κυρίως, της έβδομης τέχνης για το εάν και κατά πόσο είναι ηθικά ορθό, άτομα χωρίς αναπηρία να αναλαμβάνουν ρόλους αναπήρων (βλέπε, π.χ., <http://www.attitude.org.au/should-all-the-disabled-roles-go-to-disabled-actors/>), μετατρέποντας, έτσι, και τον καλλιτεχνικό χώρο ως μία ακόμα πηγή κοινωνικών ανισοτήτων. Η συζήτηση αυτή, βεβαίως, ξεπερνά τα όρια της τέχνης και άπτεται του πεδίου των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Για το λόγο



αυτό, η διοργάνωση του Φεστιβάλ εκκινεί μεν στις 3 Δεκεμβρίου κάθε έτους, Παγκόσμια Ημέρα Ατόμων με Αναπηρία αλλά εκτείνεται έως τις 10 Δεκεμβρίου, Παγκόσμια Ημέρα, δηλαδή, Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, λειτουργώντας, έτσι, ως μηχανισμός γεφύρωσης του υφιστάμενου χάσματος για την προστασία και την υποστήριξη των δικαιωμάτων των ατόμων με αναπηρία.

5. Η προτεραιότητα της προσβασιμότητας στο Φεστιβάλ “Η αντανάκλαση της αναπηρίας στην τέχνη” του Πανεπιστημίου Μακεδονίας

Για την οργάνωση του Φεστιβάλ “Η αντανάκλαση της αναπηρίας στην τέχνη”, ενός πολιτιστικού γεγονότος που επιδιώκει την ενεργό συμμετοχή, ειδικά, των ατόμων με αναπηρία, η προσβασιμότητα είναι ο ακρογωνιαίος, εκείνος, λίθος, πάνω στον οποίο οικοδομείται η όλη προσπάθεια. Τούτο, συνδέεται και με την αποστολή του κρατικού Πανεπιστημίου, περί την ελεύθερη παραγωγή και μετάδοση της γνώσης, την καλλιέργεια των τεχνών και του πολιτισμού, την προώθηση των αξιών της κοινωνικής δικαιοσύνης και την ανάπτυξη ανοικτών πόρων, έτσι όπως αυτή αποτυπώνεται στο άρθρο 16 παρ. 1 του Συντάγματος «*Η τέχνη και η επιστήμη, η έρευνα και η διδασκαλία είναι ελεύθερες η ανάπτυξη και η προαγωγή τους αποτελεί υποχρέωση του Κράτους*», αλλά και το άρθρο 4, παρ. 1 του ισχύοντος Ν. 4485/2017 «*Τα Α.Ε.Ι. έχουν ως αποστολή: α) να παράγουν και να μεταδίδουν τη γνώση με την έρευνα και τη διδασκαλία, να προετοιμάζουν τους φοιτητές για την εφαρμογή της και να καλλιεργούν τις τέχνες και τον πολιτισμό, [...] στ) να συμβάλουν στη διαμόρφωση υπεύθυνων πολιτών, ικανών να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις όλων των πεδίων των ανθρώπινων δραστηριοτήτων με επιστημονική, επαγγελματική και πολιτιστική επάρκεια και υπευθυνότητα και με σεβασμό στις αξίες της κοινωνικής δικαιοσύνης, της ελευθερίας, της δημοκρατίας, της κοινωνικής αλληλεγγύης, της ειρήνης και της ισότητας, ζ) να αναπτύσσουν κοινούς, ανοικτούς πόρους στην εκπαίδευση, την έρευνα, την τεχνολογία και τον πολιτισμό [...]».*

Η εισαγωγή της προτεραιότητας της προσβασιμότητας στην οργάνωση του Φεστιβάλ αυτού αποτελεί αποτέλεσμα διεπιστημονικής εργασίας, καθώς διέπεται όχι μόνο από τις αρχές της Επιστήμης της Ειδικής Αγωγής αλλά και της Διοίκησης. Μάλιστα, η διεπιστημονική, αυτή, αντιμετώπιση των ανακυπτόντων ζητημάτων αναδεικνύεται σε εκείνο το ικανό συστατικό στοιχείο που αποτρέπει την εγκατάλειψη της προσπάθειας της προσβασιμότητας στη φάση του Σχεδιασμού, όπως αναφέρθηκε, υπό την πίεση της στενότητας πόρων.

Παρακάτω, λοιπόν, δίνονται μερικές από τις πρωτοβουλίες που προκρίθηκαν κατά το Σχεδιασμό της 1ης διοργάνωσης (2018), αναφορικά με την προσβασιμότητα των αναπήρων στον κοινωνικό χώρο του Φεστιβάλ, σε επίπεδο υποδομών, πληροφοριών και σχέσεων, αλλά και οι προσθήκες επί



αυτών, στο πλαίσιο της προετοιμασίας της 2ης (2019). Πιο συγκεκριμένα, οι πρωτοβουλίες προσβασιμότητας αφορούν:

- Τη σύσταση μεικτού εθελοντικού σώματος ατόμων με και χωρίς αναπηρία. Αυτή η ομάδα συμπεριληπτικού εθελοντισμού, συστάθηκε με αφορμή το 1ο Φεστιβάλ, και αποτελείται από προπτυχιακούς, μεταπτυχιακούς φοιτητές και αποφοίτους του Πανεπιστημίου Μακεδονίας, μαθητές συνεργαζόμενων εκπαιδευτικών φορέων αλλά και άλλους, μεμονωμένους συμμετέχοντες. Τα οφέλη του συμπεριληπτικού εθελοντισμού για τα άτομα με και χωρίς αναπηρία έχουν, ήδη, επισημανθεί από διεθνείς έρευνες και αφορούν, μεταξύ άλλων, τη βελτίωση της αυτο-εκτίμησης και αυτό-αντίληψης, τη μείωση του αισθήματος της αποξένωσης, την αύξηση της ωριμότητας και της υπευθυνότητας, και την ανάπτυξη/βελτίωση κοινωνικών, επαγγελματικών και πρακτικών δεξιοτήτων (Miller et al., 2003).

Έτσι, η συμπεριληπτική εθελοντική ομάδα του Φεστιβάλ γίνεται κατανοητή και εντάσσεται στις στρατηγικές ανάπτυξης που αυτό εφαρμόζει, αφού η επένδυση στη συγκρότηση, εκπαίδευση και διαχείρισή της αποδίδει πολλαπλά κοινωνικά οφέλη (Social Return on Investment - SROI, Manetti, Bellucci, Como, & Bagnoli, 2015). Αυτά συνδέονται με τις προτεραιότητες δημιουργίας ενός μηχανισμού προώθησης της αυτοπροσδιοριζόμενης συμπεριφοράς και αύξησης της αντιπροσώπευσης των ατόμων με αναπηρία και, τελικά, μίας πιο ανοικτής κοινωνίας για όλους.

Καθόλη τη διάρκεια του έτους, οι εθελοντές συμμετέχουν σε εκπαιδευτικές δράσεις με στόχο, πάντα, την καλλιέργεια της κουλτούρας της συμμετοχής και της προσφοράς. Εν όψει του 2ου Φεστιβάλ, οι δράσεις αυτές έχουν, πλέον, συστηματοποιηθεί και αναπτύσσονται σε δύο άξονες, αφενός της εκπαίδευσης των εθελοντών σε ζητήματα προσβασιμότητας, π.χ., στον προσανατολισμό και την κινητικότητα ατόμων με προβλήματα όρασης, και αφετέρου στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, όπως αυτής της διαχείρισης άγχους.

- Τη δημιουργία του πληροφοριακού υλικού του Φεστιβάλ σε προσβάσιμη μορφή από άτομα με και χωρίς αναπηρία. Επισημαίνεται ότι το σύνολο του υλικού αυτού αναρτάται σε ηλεκτρονική μορφή στην ιστοσελίδα και τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης του Φεστιβάλ, ενώ η επιλογή της γραμματοσειράς, του μεγέθους των χαρακτήρων και άλλων λεπτομερειών έχει πραγματοποιηθεί βάσει των οδηγιών που έχει εκδώσει ο οργανισμός European Blind Union (2016), μέλος του οποίου είναι ο Πανελλήνιος Σύνδεσμος Τυφλών. Επιπροσθέτως, οι πληροφορίες αυτές αναπαράγονται προφορικά από τους ειδικά εκπαιδευμένους εθελοντές του Φεστιβάλ. Συγκεκριμένα, λοιπόν, εδώ περιλαμβάνεται η παραγωγή:

(α) Οδηγιών σε έντυπη και ηλεκτρονική μορφή για τους χώρους των εκδηλώσεων για την προσβασιμότητα, μεταξύ άλλων, κτηρίων, αιθουσών, WC ΑμεΑ, κ.ά.,

(β) Οδηγιών για τις εκδηλώσεις με στόχο την εκπαίδευση του κοινού στο αισθητηριακό (άηχο) χειροκρότημα, με χρήση είτε του σχετικού νοήματος



στην Ελληνική Νοηματική Γλώσσα (ΕΓΝ) είτε φακού, που λαμβάνει κατά την είσοδό του στην αίθουσα. Οι οδηγίες αυτές προσφέρονται με στόχο την αποφυγή, κατά το δυνατόν, όλων των περιπτώσεων κινήσεων και θορύβων που επιφέρουν αναστάτωση ή διασπούν την προσοχή των ατόμων με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες.

(γ) Αφίσας, καλλιτεχνικού προγράμματος και αναλυτικού οδηγού των δράσεων του Φεστιβάλ σε προσβάσιμη μορφή. Στο ίδιο πλαίσιο, εμπίπτει η πρωτοβουλία για τη δημιουργία:

- Βίντεο Καθολικού Σχεδιασμού και Προσβασιμότητας, στο οποίο περιλαμβάνονται η ταυτότητα και ο σκοπός του Φεστιβάλ, οι ακολουθούμενες τεχνικές προδιαγραφές ήχου και φωτισμού των αιθουσών, καθώς επίσης μία σειρά οδηγιών για τη διευκόλυνση της παρακολούθησης των εκδηλώσεων από όλους τους θεατές ανεξαρτήτως αναπηρίας, μεταξύ αυτών και για το αισθητηριακό χειροκρότημα που προαναφέρθηκε.

Άλλες πρωτοβουλίες προσβασιμότητας αφορούν:

- Τη διεξαγωγή συνεχών τεχνικών ελέγχων στις αίθουσες των εκδηλώσεων για την τήρηση των προδιαγραφών ήχου/θορύβου, φωτισμού, κ.ά., έτσι ώστε να μην προκαλείται ενόχληση στα άτομα με αναπηρία.

- Την παραγωγή των προωθητικών ειδών (swag), στην κατασκευή ή την τελική μορφή των οποίων έχουν συνδράμει άτομα με αναπηρία. Έτσι, μεταβάλλονται σε σύμβολο του σκοπού του Φεστιβάλ, της ενεργούς συμμετοχής και συμπερίληψης. Στα είδη αυτά περιλαμβάνεται η τσάντα (1ο Φεστιβάλ) και οι χριστουγεννιάτικες/αναμνηστικές κάρτες (1ο και 2ο Φεστιβάλ).

Στο πλαίσιο του 2ου, τώρα, Φεστιβάλ, πρόκειται να παραχθεί αναμνηστική κάρτα η οποία θα φέρει εκτύπωση κειμένου, και συγκεκριμένα το ποίημα «Τείχη» του Κωνσταντίνου Π. Καβάφη, σε ευδιάκριτη γραφή (arial, 22pt), καθώς επίσης τη μεταγραφή αυτού σε Braille. Επιπροσθέτως, θα διανεμηθούν βραχιόλι και κορδέλα ενημέρωσης για την αναπηρία, awareness bracelet και ribbon αντίστοιχα, στο χρώμα του κόκκινου της βουργουνδίας που έχει οριστεί να αντιπροσωπεύει παγκοσμίως τους ενήλικες με αναπηρία (βλέπε

<https://www.disabled-world.com/disability/awareness/ribbons.php#burgundy>). Στη μεν κορδέλα ενημέρωσης, που έχει παραχθεί από εθελοντές του Φεστιβάλ, η παραμάνα έχει επιλεγεί με κριτήριο τη χρησιμοποίησή της από άτομα με μειωμένη κινητικότητα χεριών. Στο δε βραχιόλι ενημέρωσης, αναγράφεται με ανάγλυφα, προεξέχοντα γράμματα το hashtag του φεστιβάλ (#rodifestival), γεγονός που διευκολύνει την ανάγνωσή του από άτομα με προβλήματα όρασης.

Τελευταίες αναφέρονται δύο (2), ακόμα, πρωτοβουλίες, η σκοπιμότητα των οποίων ουδέποτε αμφισβητήθηκε παρά τη σημαντική επιβάρυνση στον προϋπολογισμό που επιφέρουν. Αντίθετα, και οι δύο θεωρήθηκαν επιβεβλημένες τόσο στο πλαίσιο της αποστολής λειτουργίας του δημόσιου



πανεπιστημίου όσο και στρατηγικής του ανάπτυξης αυτής καθαυτής. Πιο συγκεκριμένα, αυτές σχετίζονται με:

- Την επισταμένη φροντίδα του Φεστιβάλ αναφορικά με το οικολογικό του αποτύπωμα. Τούτη εμπίπτει όχι μόνο στη συζήτηση που διεξάγεται παγκοσμίως για τον περιορισμό της επιβάρυνσης που προκαλεί η δραστηριότητα της οργάνωσης εκδηλώσεων και φεστιβάλ στο περιβάλλον με την αλόγιστη, π.χ., χρήση/προσφορά πλαστικών ειδών (Boggia, Massei, Paolotti, Rocchi, & Schiavi, 2018· Laing & Frost, 2010) αλλά και για την αναπηρία εν γένει. Πράγματι, μια διοργάνωση με επίκεντρο τον άνθρωπο και την άρση των υφιστάμενων περιορισμών που εμποδίζουν τη συμμετοχή και συμπερίληψη όλων στον κοινωνικό χώρο, είναι αδύνατο να αδιαφορεί για το περιβάλλον και την οικολογική καταστροφή που συντελείται στον πλανήτη εξαιτίας της υπερκατανάλωσης.

Σε αυτό το πλαίσιο, λοιπόν, στην μεν 1η διοργάνωση ούτε η αφίσα ούτε το αναλυτικό πρόγραμμα εκτυπώθηκαν, ενώ ό,τι απαιτήθηκε να διανεμηθεί (πρόγραμμα, προωθητικό υλικό, κτλ.) ήταν μόνο από ανακυκλωμένα, ανακυκλούμενα ή επαναχρησιμοποιούμενα υλικά. Στη δε δεύτερη, η πρωτοβουλία αυτή διατηρείται και ενισχύεται με νέες δράσεις όπως π.χ. τον "αποκλεισμό" του κρέατος από το catering του Φεστιβάλ.

- Την προσφορά όλων των εκδηλώσεων του Φεστιβάλ χωρίς υποχρέωση αγοράς εισιτηρίου. Πράγματι, όλες οι εκδηλώσεις του 1ου και οι σχεδόν διπλάσιες του 2ου είναι ανοικτές στο κοινό, ως μέρος της δέσμευσης στη δημιουργία ενός πλαισίου ανοικτού προς όλα τα άτομα. Η άρση και αυτού του εμποδίου πιστεύεται ότι αποτελεί κινητήριο δύναμη που αυξάνει της πιθανότητες προσέλευσης του κοινού στις εκδηλώσεις, με πολλαπλάσια κοινωνικά οφέλη που αφορούν την κοινότητα των αναπήρων αλλά και γενικότερα. Περισσότερα όμως, δεδομένα περί αυτής της πρωτοβουλίας πρόκειται να συλλεγούν κατά τις ημέρες της 2ης διοργάνωσης, με ερωτηματολόγιο που έχει συνταχθεί ειδικά επί του ζητήματος της προσβασιμότητας των φεστιβάλ. Μάλιστα, η σύνταξή του έχει γίνει κατά τέτοιο τρόπο, έτσι ώστε να δυνατή η συμπλήρωσή του και από άτομα με προβλήματα όρασης και με μαθησιακές δυσκολίες (π.χ. Goegan, Radil, & Daniels, 2018).

Κλείνοντας, από τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι η εισαγωγή της προσβασιμότητας ως βασικής παραμέτρου των φάσεων οργάνωσης του Φεστιβάλ καταρχάς προϋποθέτει την εγκαθίδρυση διαύλων αμφίδρομης επικοινωνίας όλων των εμπλεκόμενων σε ατομικό επίπεδο και υπηρεσιακό επίπεδο εντός του Πανεπιστημίου Μακεδονίας. Όμως, αυτή η οργανωσιακή συμπεριφορά του ανοικτού προς όλους Φεστιβάλ, με βασικά χαρακτηριστικά τη δεκτικότητα και την ευελιξία, επηρεάζει το ευρύτερο δίκτυο των εμπλεκόμενων, τους συνεργαζόμενους ιδιωτικούς και δημόσιους φορείς, τις καλλιτεχνικές ομάδες και τα μεμονωμένα άτομα. Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνεται όχι μόνο από ποσοτικά αλλά και ποιοτικά στοιχεία, π.χ., από



τις θεατρικές ομάδες που προτίθενται να τροποποιήσουν τη ροή ήδη οργανωμένων παραστάσεων (σκηνικά, αριθμό μελών επί σκηνής, κ.ά.), έτσι ώστε να καταστεί δυνατή η εμφάνισή τους στη σκηνή του Αμφιθεάτρου Τελετών του Πανεπιστημίου Μακεδονίας, που δεν έχει κατασκευαστεί, μάλιστα, για θεατρική χρήση. Σε αυτό το πλαίσιο, λοιπόν, τα οφέλη από τη συντελούμενη παραγωγή γνώσης ξεπερνούν το Φεστιβάλ και το Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, και συμβάλλουν στην καλλιέργεια μιας νοοτροπίας συστηματικής και επίμονης εργασίας αναφορικά με την προσβασιμότητα και την αύξηση της συμμετοχής και συμπερίληψης των αναπήρων.

5. Συμπεράσματα

Το όραμα του Φεστιβάλ "Η αντανάκλαση της αναπηρίας στην τέχνη" του Πανεπιστημίου Μακεδονίας είναι να συμβάλλει στην κοινωνική συμπερίληψη, αποτελώντας εκείνον το πολιτιστικό θεσμό στον οποίο άτομα με και χωρίς αναπηρία συμμετέχουν με οποιαδήποτε ιδιότητα αυτά επιλέγουν, εθελοντή, καλλιτέχνη, ομιλητή ή απλώς, του θεατή, με σκοπό τη συνδημιουργία και τη συνύπαρξη. Πράγματι, η θετική ανταπόκριση όλων των συμμετεχόντων στο Φεστιβάλ οδήγησε στην καθιέρωσή του ως θεσμού του Ιδρύματος και την επανάληψή του σε τακτική, ετήσια βάση από τις 3 έως τις 10 Δεκεμβρίου κάθε έτους (Απόφαση υπ' αριθμ. 19/22-4-2019 Συνεδρίασης της Συγκλήτου του Πανεπιστημίου Μακεδονίας).

Η 2η, λοιπόν, διοργάνωση, η οποία έχει τεθεί υπό την Αιγίδα της Α.Ε. του Προέδρου της Δημοκρατίας κυρίου Προκοπίου Παυλοπούλου, οικοδομήθηκε επί της κτηθείσας εμπειρίας της 1ης που θεωρήθηκε παράδειγμα επιτυχούς εισόδου νέου προϊόντος στην αγορά (launching). Επί αυτής, πραγματοποιήθηκε μία σειρά ρυθμιστικών ενεργειών αναφορικά με την παγίωση των ήδη εισαχθεισών πρωτοβουλιών προσβασιμότητας και τον εμπλουτισμό τους. Αυτή, η εξελικτική πορεία του 2^{ου} Φεστιβάλ αποτυπώνεται στη βελτίωση των ποσοτικών και ποιοτικών δεικτών, η μέτρηση των οποίων αναμένεται να ολοκληρωθεί έως το τέλος του έτους. Ενδεικτικά εδώ αναφέρεται ο υπερδιπλασιασμός του δείκτη των θεατρικών παραστάσεων, καθώς πρόθεση της Οργανωτικής Επιτροπής ήταν εξ αρχής η διείσδυση και σε αυτόν τον καλλιτεχνικό χώρο, που θεωρείται από πολλούς ως ο λιγότερο προσβάσιμος (Proud, 2016).

Επίσης, κατά το Σχεδιασμό της 2ης διοργάνωσης κατασκευάστηκε ένα εξειδικευμένο ερευνητικό εργαλείο για την προσβασιμότητα των εκδηλώσεων του Φεστιβάλ. Τα αποτελέσματα που θα προκύψουν από την εφαρμογή του θα επανατροφοδοτηθούν στο ανοικτό σύστημα του Φεστιβάλ (Σχήμα 1), με στόχο τη συνεχή βελτίωσή του, ενώ αναμένεται να προκύψουν σημαντικές πληροφορίες για το ζήτημα της προσβασιμότητας και την επίδραση, για παράδειγμα, που ασκεί η εξειδικευμένη εκπαίδευση των



εθελοντών σε θέματα αναπηρίας στην εντύπωση που σχηματίζουν οι θεατές για τις εκδηλώσεις.

Συνοψίζοντας, όπως ήδη αναδείχθηκε, η παράμετρος της προσβασιμότητας εκκινεί από τη δέσμευση της διοίκησης του διοργανωτή φορέα και διαχέεται σε κάθε συμμετέχοντα, σε επίπεδο ατόμου, ομάδας ή φορέα, με πολλαπλασιαστικά οφέλη για την οργάνωση εκδηλώσεων και, κυρίως, για την καλλιέργεια μιας συμμετοχικής κουλτούρας και ανοικτής κοινωνίας. Υπό αυτό το πρίσμα, λοιπόν, η συστηματική εργασία που αυτή συνεπάγεται, για την άρση των περιορισμών που εμποδίζουν τη συμμετοχή όλων των ατόμων στον κοινωνικό χώρο, εκλαμβάνεται ως μία μεταφορά της αλλαγής, αναμφισβήτητο μέρος της οποίας αποτελεί η διοργάνωση του Φεστιβάλ "Η αντανάκλαση της αναπηρίας στην τέχνη".

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Barnes, C. (1999). A working social model. *Disability and Work in the 21st Century*.
- Boggia, A., Massei, G., Paolotti, L., Rocchi, L., & Schiavi, F. (2018). A model for measuring the environmental sustainability of events. *Journal of Environmental Management*, 206, 836–845.
- Brown, S., & James, J. (2004). Event design and management: Ritual sacrifice. In *Festivals and Events Management* (pp. 53–64).
- Darcy, S., & Darcy, S. (2010). Accessible Tourism: A question of trust, strategic knowledge management and a commitment to sustainability. *12th International Conference on Mobility and Transport for Elderly and Disabled Persons (TRANSED 2010) Held i*.
- De Bres, K., & Davis, J. (2001). Celebrating group and place identity: A case study of a new regional festival. *Tourism Geographies*, 3(3), 326–337.
- Derrett, R. (2004). Festivals, events and the destination. In *Festival and events management* (pp. 32–64).
- Drummond, S., & Anderson, H. (2004). Service quality and managing your people. *Festival and Events Management*, 80–96.
- Ellis, K., & Goggin, G. (2015). *Disability and the Media*. Macmillan International Higher Education.
- European Blind Union (EBU). (2016). *EBU Clear print guidelines*. <http://www.euroblind.org/sites/default/files/media/ebu-media/Guidelines-for-producing-clear-print.pdf>
- Frisby, W., & Getz, D. (1989). Festival management: A case study perspective. *Journal of Travel Research*, 28(1), 7–11.
- Goegan, L. D., Radil, A. I., & Daniels, L. M. (2018). Accessibility in Questionnaire Research: Integrating Universal Design to Increase the Participation of Individuals With Learning Disabilities. *Learning Disabilities*, 14.
- Haller, B. A. (2010). *Representing disability in an ableist world: Essays on mass media*. Advocado Press Louisville, KY.



- International Festivals and Events Association. (2002). *IFEA Industry Code of Professional Conduct and Ethics*.
<http://files.ifea.com/pdf/IFEA%20Industry%20Code%20of%20Professiona%20Conduct%20and%20Ethics.pdf>
- Laing, J., & Frost, W. (2010). How green was my festival: Exploring challenges and opportunities associated with staging green events. *International Journal of Hospitality Management*, 29(2), 261–267.
<https://doi.org/10.1016/j.ijhm.2009.10.009>
- Manetti, G., Bellucci, M., Como, E., & Bagnoli, L. (2015). Investing in Volunteering: Measuring Social Returns of Volunteer Recruitment, Training and Management. *VOLUNTAS: International Journal of Voluntary and Nonprofit Organizations*, 26(5), 2104–2129.
<https://doi.org/10.1007/s11266-014-9497-3>
- Miller, K. D., Schleen, S. J., Kraft, H. C., Bodo-Lehrnan, D., Frisoli, A. M., & Strack, R. W. (2003). Teaming Up for Inclusive Volunteering: A Case Study of a volunteer Program for Youth with and without Disabilities. *Leisure/Loisir*, 28(1–2), 115–136.
- Proud, D. (2016). *The Art of Disability: A handbook about Disability Representation in Media*. lulu.com.
- Titchkosky, T. (2011). *The question of access: Disability, space, meaning*. University of Toronto Press.
- Wehmeyer, M. L. (1999). *A Functional Model of Self-Determination: Describing Development and Implementing Instruction*.
<https://doi.org/10.1177/108835769901400107>
- World Health Organization. (1980). *International classification of impairments, disabilities, and handicaps: A manual of classification relating to the consequences of disease, published in accordance with resolution WHA29.35 of the Twenty-ninth World Health Assembly, May 1976*.
- World Health Organization. (2001). *International classification of functioning, disability and health: ICF*. Geneva: World Health Organization.
- Βάμβουρα, Β., & Καρτασίδου, Λ. (2019). Δημιουργικότητα και καινοτομία στις πολιτιστικές εκδηλώσεις: Η περίπτωση του Φεστιβάλ «Η Αντανάκλαση της Αναπηρίας στην Τέχνη–Reflection of Disability in Art», του Πανεπιστημίου Μακεδονίας. 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο “Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα: Σχολείο και Πολιτισμός,” Αθήνα.

Βαρβάρα Βάμβουρα

Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής,
Πανεπιστήμιο Μακεδονίας
barbo@uom.edu.gr



«Προτάσεις Τέχνης και Πολιτισμού στην Εκπαίδευση»

Λευκοθέα Καρτασίδου

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια

Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας

lefka@uom.edu.gr



Η παλιά εκκλησία στη Νικήτη

Θεανώ Βασιλειάδου - Μαρία Παρδάλη

Περίληψη

Η εργασία παρουσιάζει ένα πρόγραμμα μουσειακής εκπαίδευσης για την προσχολική αγωγή. Στόχος της παρουσίασης είναι η ανάδειξη μιας διαθεματικής προσέγγισης που επεκτείνει το πρόγραμμα σπουδών, στα πλαίσια της μουσειακής αγωγής. Στην προσπάθεια πειραματισμού με τη διδακτική της τοπικής ιστορίας στην προσχολική εκπαίδευση και την είσοδο της αρχαιολογίας στο νηπιαγωγείο, επιλέχτηκε ένα ιστορικό μνημείο στην περιοχή της Χαλκιδικής -όπου βρίσκεται το 1^ο Νηπιαγωγείο Πολυγύρου-, σχεδιάστηκε εκπαιδευτικό υλικό γι' αυτό και υλοποιήθηκε ένα πρόγραμμα στο πλαίσιο της μουσειακής αγωγής με τους μαθητές της σχολικής μονάδας. Το ιστορικό μνημείο βρίσκεται στη Νικήτη της Χαλκιδικής και είναι η Βασιλική του Σωφρονίου, μια παλαιοχριστιανική βασιλική του 5ου αι.

Λέξεις κλειδιά: τοπική ιστορία, αρχαιολογικοί χώροι- ιστορικά μνημεία, μουσειακή εκπαίδευση, αειφορία, καινοτόμα εκπαιδευτικά προγράμματα

1. Εισαγωγή

Στο παρελθόν βρίσκονται τα θεμέλια αυτού που είμαστε σήμερα. Η κατανόηση του παρελθόντος έχει θεμελιώδη σημασία στη διαδικασία ένταξης του ατόμου στον κόσμο και στο κοινωνικό γίνεσθαι. Για τα παιδιά η γνώση του παρελθόντος αποτελεί μια ιδιαίτερη διαδικασία, που επηρεάζεται τόσο από τις γνωστικές τους ικανότητες, όσο και από τα διαφορετικά πλαίσια της ιστορικής αφήγησης. Η Μαρία Ρεπούση, καθηγήτρια Ιστορίας και Διδακτικής της Ιστορίας στο ΑΠΘ, ορίζει εννέα ιστορικές πηγές που προκρίνονται για την ιστορική εκπαίδευση, ανάμεσά τους και τις πηγές του τοπίου (Ρεπούση, 2004: 88).

Γνωρίζοντας την εγγενή δυσκολία των παιδιών της προσχολικής και της πρώτης σχολικής ηλικίας να αντιληφθούν τον ιστορικό χρόνο, αναγνωρίζουμε στον ιστορικό χώρο τη δυνατότητα για την κατανόηση από τα παιδιά των χρονικών εννοιών της διάρκειας, της συνέχειας και της αλλαγής που χαρακτηρίζουν την εξέλιξη του ανθρώπου. Τα στοιχεία του ιστορικού χώρου γίνονται αντιληπτά από τα παιδιά, χάρη στα διαφορετικά χαρακτηριστικά τους σε σχέση με το σύγχρονο ανθρωπογενές περιβάλλον. Η διαφορετικότητα αυτή μπορεί να οδηγήσει τα παιδιά, με τις κατάλληλες διαδικασίες αγωγής και μάθησης, να συνδέσουν το «τότε» με το «τώρα», χωρίς καμιά αναφορά σε συγκεκριμένες χρονολογικές έννοιες. *«Την αληθινή ιστορία, με τη μορφή κινητών ευρημάτων και μνημείων, τα παιδιά μπορούν να τη δουν στα μουσεία και τους αρχαιολογικούς χώρους».* (Dommasnes, 2012: 297)

Έχοντας υπόψη τα παραπάνω, έγινε η σκέψη να υλοποιηθεί ένα σχέδιο εργασίας που θα έχει ως αντικείμενο ένα ιστορικό μνημείο του τόπου της



περιοχής του σχολείου μας. Το μνημείο είναι η παλαιοχριστιανική Βασιλική του Σωφρονίου στη Νικήτη Χαλκιδικής.

Μετά τη μελέτη του πληροφοριακού υλικού από την ΕΦΑ Χαλκιδικής και Αγίου Όρους, την επίσκεψη στον αρχαιολογικό χώρο και τη συγκέντρωση εποπτικού υλικού για την παρουσίαση της ιστορικής και αρχαιολογικής γνώσης στα παιδιά, υλοποιήθηκε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα μουσειακής αγωγής και τοπικής ιστορίας, ευέλικτο και σε σχέση με τα Α.Π.Σ. της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

ΙΣΤΟΡΙΚΟ ΜΝΗΜΕΙΟ

Ο Περικλής Φωτιάδης, αρχαιολόγος της ΕΦΑ Χαλκιδικής και Αγίου Όρους αναφέρει μεταξύ άλλων: *«Ένα από τα σημαντικότερα παλαιοχριστιανικά μνημεία στη Χαλκιδική είναι η παλαιοχριστιανική Βασιλική του Επισκόπου Σωφρονίου. Βρίσκεται στα νότια του οικισμού της Νικήτης και απέχει 60 μέτρα από τα ερείπια μιας άλλης βασιλικής, αυτής του Αγίου Γεωργίου. [...]*

Η βασιλική δεν ολοκληρώθηκε σε μία φάση αλλά σε τρεις διαφορετικές. Κατά την πρώτη φάση –που τοποθετείται στο τέλος του 4ου με τις αρχές του 5ου αι.- ο ναός κτίστηκε ως μια τρίκλιτη, ξυλόστεγη βασιλική με υπερώα και νάρθηκα. [...] Κατά τη δεύτερη φάση στα μέσα του 5ου αι., προστέθηκαν νέα κτίσματα στο ναό [...] και φαίνεται ότι κατασκευάστηκε και το περίφημο ψηφιδωτό δάπεδο του κεντρικού κλίτους, όπου διασώζεται πλούσιος διάκοσμος με σημαντικότερο θέμα αυτό των ελαφιών με τη φιάλη στο δυτικό τμήμα. Σε ψηφιδωτή επίσης επιγραφή σώζεται και το όνομα του χορηγού επισκόπου Σωφρονίου, από όπου και πήρε συμβατικά το όνομά του το μνημείο. Κατά την τρίτη και τελευταία φάση, η οποία τοποθετείται επίσης στα μέσα του 5ου αι., [...] ιδιαίτερα σημαντική είναι η προσθήκη του τετράγωνου βαπτιστηρίου στη νοτιοανατολική γωνία της βασιλικής».

Η βασιλική καταστράφηκε σε μεταγενέστερη εποχή μάλλον από σεισμό, έχασε τον ιερό της χαρακτήρα, αλλά ο χώρος συνέχισε να χρησιμοποιείται από τους κατοίκους της περιοχής, με άλλη χρήση μέχρι τα μεταβυζαντινά χρόνια. *«Σήμερα η παλαιοχριστιανική Βασιλική του Σωφρονίου αποτελεί ένα από τα πιο αξιόλογα παλαιοχριστιανικά μνημεία της Χαλκιδικής. Μαζί με τη γειτονική βασιλική του Αγίου Γεωργίου συνιστούν τις πιο λαμπρές μαρτυρίες της πρώιμης χριστιανικής περιόδου στην ευρύτερη περιοχή (4ος-6ος αι.)».*

2. Στοιχεία εφαρμογής

Ηλικιακή ομάδα: Το πρόγραμμα απευθύνεται σε μαθητές νηπιαγωγείου και εφαρμόστηκε στο 1ο Νηπιαγωγείο Πολυγύρου. Με την κατάλληλη προσαρμογή μπορεί να εφαρμοστεί και στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού.

Ιστορικό μνημείο: Παλαιοχριστιανική Βασιλική του Σωφρονίου, Νικήτη Χαλκιδικής.



Χρονολογία και διάρκεια εφαρμογής: Σχολικό έτος 2017-2018 (Απρίλιος – Ιούνιος).

3. Στόχοι –επιδιώξεις

3.1. Στόχοι

Οι στόχοι του προγράμματος είναι γνωστικοί και κοινωνικο-συναισθηματικοί:

- α) η προσέγγιση του μνημείου (καταγραφή του μνημείου και εστίαση στον ψηφιδωτό διάκοσμο),
- β) η τοποθέτησή του στο σύγχρονο περιβάλλον, φυσικό και κοινωνικό (αναφορά σε συγκεκριμένα ιστορικά στοιχεία της εξέλιξης του ναού και προσπάθεια κατανόησης του ιστορικού χρόνου με τη βοήθεια της χρονογραμμής),
- γ) η διαμόρφωση θετικής στάσης προς τους αρχαιολογικούς χώρους και τα μουσεία και η καλλιέργεια σεβασμού για χώρους τοπικής ιστορίας, με σύντομες, συχνές και εστιασμένες επισκέψεις σε αυτούς.

Μέσα από τις επισκέψεις, τις συζητήσεις και τις δραστηριότητες στην τάξη, τα παιδιά θα αντιληφθούν ότι τα μνημεία δεν είναι παλιά και ξεχασμένα κτήρια, ερείπια ή τέχνηρα αλλά κομμάτια που απαρτίζουν στο σύνολό τους κάποιον πολιτισμό.

3.2 Κριτήρια επιλογής του μνημείου

Τα κριτήρια βάσει των οποίων επιλέχτηκε το συγκεκριμένο μνημείο είναι:

- α) η σχέση του με την τοπική ιστορία, αφού είναι γνωστό ότι η παρουσίαση και η διδασκαλία της, οδηγεί τα παιδιά να παρατηρήσουν και να ανακαλύψουν τον κόσμο γύρω τους και να ενταχθούν ομαλά στο φυσικό και κοινωνικό πλαίσιο,
- β) η δυνατότητα εύκολης πρόσβασης,
- γ) η παρουσίαση στοιχείων της βυζαντινής τέχνης (ψηφιδωτό δάπεδο),
- δ) η καταλληλότητα του μνημείου και του περιβάλλοντος χώρου για την αξιοποίηση των δυνατοτήτων μάθησης,
- ε) η συμμετοχή των παιδιών σε δραστηριότητες που δεν σχετίζονται με την τυπική εκπαίδευση.

Για να καλλιεργήσουμε την ικανότητα των παιδιών να βλέπουν, να ερμηνεύουν και να κρίνουν τα τέχνηρα ενός πολιτισμού, είναι απαραίτητες οι διαδικασίες και οι μέθοδοι της μη τυπικής εκπαίδευσης. Η αξία της γνώσης που αποκτάται από πηγές που δεν ανήκουν οργανικά ή θεσμοθετημένα στις σχολικές διαδικασίες, είναι διεθνώς αναγνωρισμένη και οφείλεται «αφ' ενός μεν στα υλικά που υπάρχουν στους χώρους αυτούς και δεν είναι εύκολο να υπάρχουν στα σχολεία π.χ. αγάλματα, αφετέρου στην αλλαγή της καθημερινής σχολικής ρουτίνας και το συνδυασμό της επίσκεψης με μια μικρή εκδρομή ή ακόμα και στον διαφορετικό τρόπο προσέγγισης της γνώσης» (Καρυώτογλου κ.ά., 1996: 18).

4. Μεθοδολογία διδασκαλίας

Η μέθοδος και οι τεχνικές που επιλέχθηκαν, ταιριάζουν με τους στόχους του προγράμματος και με τις ανάγκες και την ηλικία των παιδιών. Έτσι μέσω της διαθεματικής προσέγγισης έγινε προσπάθεια να βοηθηθούν τα παιδιά να κάνουν συνδέσεις μεταξύ εννοιών και γνωστικών αντικειμένων.

Οι τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν για να βοηθήσουν τα νήπια να «μεταφερθούν» σε εποχές που δεν γνωρίζουν, να διατυπώσουν ερωτήσεις και να προβληματιστούν είναι: α) η μελέτη οπτικού υλικού (ταμπλό, φωτογραφίες, έργα τέχνης, χάρτες, σχέδια), β) το κουκλοθέατρο, γ) η εκπαιδευτική επίσκεψη στον αρχαιολογικό χώρο, δ) η επίσκεψη της συγγραφέως κ. Μαρίζας Ντεκάστρο στην τάξη και η υλοποίηση μιας «ανασκαφής» στον περιβάλλοντα χώρο του σχολείου, ε) η αφήγηση ιστοριών και η δημιουργία της δικιάς μας ιστορίας για την παλιά εκκλησία και στ) μορφές τέχνης για την αναπαράσταση του περιβάλλοντος. Η Charman (1993: 320-322) ως μορφές αναπαράστασης του περιβάλλοντος προτείνει τη χαρτογράφηση, τη γραφική αναπαράσταση, τη ζωγραφική, τα πρόχειρα σχέδια και τη φωτογραφία. Τα νήπια ζωγράρισαν με διαφορετικές τεχνικές, φωτογράρισαν το μνημείο, δημιούργησαν ψηφιδωτά –με χαρτί, με πέτρες και άμμο- και μαζί με αυτά έφτιαξαν τις δικές τους κατασκευές στη γωνιά του οικοδομικού υλικού που αναπαριστούσαν την εκκλησία και τα σπίτια του παλιού χωριού.

5. Πληροφοριακό - Διδακτικό υλικό

Αποτελείται από: 1. Σχέδια και κατόψεις του μνημείου. 2. Χρονογραμμή και χάρτη της Χαλκιδικής. 3. Φωτογραφίες του αρχαιολογικού χώρου, σχεδιαγράμματα και αναπαραγωγές έργων τέχνης που αφορούν τη ζωγραφική διακόσμηση του ναού.



Εικόνα 1. Η ζωγραφική διακόσμηση του ναού (φορητή εικόνα, τοιχογραφία, ψηφιδωτό).

«Προτάσεις Τέχνης και Πολιτισμού στην Εκπαίδευση»

4. Πίνακες αναφοράς με εικόνες και λέξεις: α) για το ναό ως χώρο λατρείας στον χριστιανικό κόσμο, β) για τη δημιουργία του ψηφιδωτού, γ) για τον αρχαιολογικό χώρο της βασιλικής του Σωφρονίου.



Εικόνα 2. Πίνακας αναφοράς για τον αρχαιολογικό χώρο (μνημείο, επαγγελματίες).

Με το υλικό έγινε προσπάθεια να δοθεί μια αυθεντική κατά το δυνατόν οπτική εικόνα του μνημείου, της ιστορικής εποχής και της γεωγραφικής του θέσης.





Εικόνα 3. Πίνακας παρατήρησης με πληροφοριακό υλικό (χρονογραμμή, “βυζαντινό χωριό”, χάρτης της Χαλκιδικής, οικοδομικές φάσεις μνημείου, κατόψεις μνημείου, φωτογραφίες του μνημείου όπως είναι σήμερα).

6. Παρουσίαση των δραστηριοτήτων

6.1. Αφορμή : οι ναοί της πόλης μας.

Για να εισάγουμε τα παιδιά στο θέμα και να υποκινήσουμε το ενδιαφέρον τους, πήραμε ως αφορμή τη γιορτή του Πάσχα και την επίσκεψη των παιδιών σε ναούς κατά τη διάρκεια της Μεγάλης Εβδομάδας. Θέσαμε ανοιχτά ερωτήματα στα παιδιά για να οξύνουμε τη μνήμη τους, όπως πώς ονομάζεται ο μητροπολιτικός ναός της πόλης μας, γιατί πηγαίνουμε εκεί, πότε πηγαίνουμε και συγκρίναμε τους ναούς της πόλης μας με αντίστοιχες κατοικίες (παραδοσιακές και νεότερες). Δώσαμε πληροφορίες για τα αρχιτεκτονικά μέρη του ναού και τη διακόσμησή του, τα ιερά αντικείμενα και τις ακολουθίες.

Τα νήπια: α) ζωγράρισαν και χρωμάτισαν ναούς με διάφορα υλικά (μαρκαδόροι, ξυλομπογιές, πινέλα), β) έφτιαξαν τρισδιάστατα εκκλησάκια, γ) τοποθέτησαν ιερά αντικείμενα και τον εαυτό τους σε κάτοψη ναού, με την τεχνική του κολλάζ.

6.2. Α΄ φάση: η παλιά εκκλησία στη Νικήτη.

Στον πίνακα παρατήρησης στην τάξη, έχουμε τη χρονογραμμή, φωτογραφίες και σχέδια του μνημείου, χάρτη της Χαλκιδικής και το «βυζαντινό χωριό». Κεντρίσαμε την περιέργεια, το ενδιαφέρον και τη φαντασία των παιδιών με ερωτήσεις όπως πώς ήταν παλιά ο ναός, τι είχε γύρω του, ποιοι τον χρησιμοποιούσαν, πώς άραγε καταστράφηκε, τι έμεινε σήμερα από αυτόν.

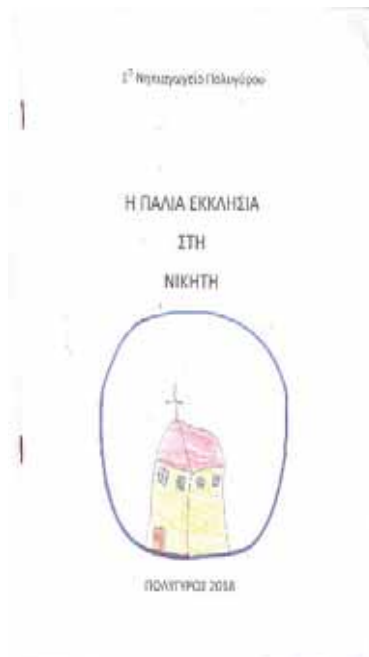
Στη μικρή πινακοθήκη εστίασαμε την προσοχή των παιδιών στην εικόνα του Άγγελου που είναι φτιαγμένη με την τεχνική του ψηφιδωτού. Με τη βοήθεια του πίνακα αναφοράς παρουσιάσαμε τα υλικά, τα εργαλεία και τα βήματα κατασκευής ενός ψηφιδωτού. Τα παιδιά παρατήρησαν το ψηφιδωτό που υπάρχει στη Βασιλική του Σωφρονίου. Αναγνώρισαν σχέδια, ζώα και φυτά. Κεντρίσαμε το ενδιαφέρον των παιδιών με ερωτήσεις όπως γιατί τοποθετούν τα ψηφιδωτά στους ναούς, κάνουμε το ίδιο στις κατοικίες μας, πώς στολίζουμε σήμερα τους χώρους που ζούμε.

Τα νήπια: α) κατασκεύασαν τη δική τους εικόνα με την τεχνική του ψηφιδωτού και χάρτινες ψηφίδες,



Εικόνα 4. Μια μαθήτρια ενώ φτιάχνει την εικόνα με την τεχνική του ψηφιδωτού.

β) δημιούργησαν μια ιστορία για τη ζωή στην περιοχή και την ιστορία του ναού. Εμείς την καταγράψαμε. Έγινε η εικονογράφηση από τα παιδιά, η σελιδοποίηση και το βιβλίο με τίτλο «Η παλιά εκκλησία στη Νικήτη» ολοκληρώθηκε. Το αναπαράξαμε και κάθε παιδί το πήρε για τη βιβλιοθήκη του.



Εικόνα 5. Το εξώφυλλο του βιβλίου με την ιστορία της εκκλησίας.

Προετοιμάσαμε τα νήπια για την επίσκεψη στο μνημείο με μία παράσταση για κουκλοθέατρο με τίτλο «Ο Θάνατος σε μια παλιά εκκλησία». Φέραμε τα παιδιά σε επαφή με τη σχετική ορολογία -αρχαιολογικός χώρος, βασιλική, στέγαστρο, κίονες, ψηφιδωτό, αρχαιολόγος, συντηρητής- και με τους κανόνες συμπεριφοράς κατά την επίσκεψη σε ένα αρχαιολογικό χώρο.

6.3. Β' φάση: επίσκεψη στον αρχαιολογικό χώρο

Πραγματοποιήσαμε την εκδρομή στη Νικήτη, σε συνεργασία με την Εφορεία Αρχαιοτήτων Χαλκιδικής και Αγίου Όρους και μετά από ενημέρωση του Δήμου Σιθωνίας -όπου ανήκει ο αρχαιολογικός χώρος-, πριν επισκεφτούμε το μνημείο. Ο υπεύθυνος αρχαιολόγος του μνημείου ξενάγησε τους γονείς και εμείς συνεχίσαμε το πρόγραμμα -που αρχίσαμε στην τάξη- με τα παιδιά. Συγκεντρώσαμε την προσοχή των παιδιών στο ψηφιδωτό και κάναμε συγκεκριμένες ερωτήσεις όπως, τι βλέπουν ακριβώς, από τι υλικό είναι φτιαγμένο, πώς λεγόταν οι τεχνίτες που το έφτιαξαν, αν βλέπουμε σήμερα τέτοιες κατασκευές και πού, αν ήταν τα παιδιά οι τεχνίτες εκείνης της εποχής πώς θα το έφτιαχναν. Γνωρίσαμε τον υπεύθυνο του χώρου, ο οποίος παρουσίασε στα παιδιά κάποιους από τους τρόπους διάσωσης του μνημείου (στέγαστρο, προσεχτική ανασκαφή και συντήρηση των ευρημάτων).



Εικόνα 6. Οι γονείς με τον αρχαιολόγο και η νηπιαγωγός με τα παιδιά, επί το έργον.

Τα νήπια: α) παρατήρησαν προσεχτικά και άγγιξαν το ψηφιδωτό,



Εικόνα 7. Το νήπιο αγγίζει το ψηφιδωτό.

β) συμπλήρωσαν το έντυπο δραστηριοτήτων,



Εικόνα 8. Τα παιδιά ζωγραφίζουν.

γ) έπαιξαν παιχνίδια στο χώρο, δ) φωτογράρισαν ό,τι τους έκανε εντύπωση,



Εικόνα 9. Φωτογραφία νηπίου: μέρος του ψηφιδωτού και οι κίονες μπροστά στο ιερό του ναού.

ε) συγκέντρωσαν πέτρες, όστρακα και άμμο από την παραλία της Νικήτης. Η εκδρομή μας τέλειωσε με το πρώτο μπάνιο των παιδιών στη θάλασσα.

6.4. Γ' φάση: μετά την επίσκεψη

Στην τάξη συζητήσαμε για την εκδρομή μας και για όλα όσα μας εντυπωσίασαν: τη διαδρομή, τον αρχαιολογικό χώρο, το μνημείο και το παιχνίδι στη θάλασσα. Αποφασίσαμε να κατασκευάσουμε το δικό μας ψηφιδωτό. Είδαμε τις φωτογραφίες που τράβηξαν τα παιδιά στο μνημείο και εστίασαμε στο ψηφιδωτό. Συζητήσαμε για τα σχέδια και τα χρώματα, παρουσιάσαμε –άλλη μια φορά- στοιχεία από την τεχνική του βυζαντινού ψηφιδωτού και δώσαμε αναλυτικές οδηγίες για την κατασκευή του.

Τα νήπια : α) ζωγράφισαν τη διαδρομή στο χάρτη της Χαλκιδικής,



Εικόνα 10. Η διαδρομή Πολύγυρος –Νικήτη στο χάρτη.

β) με τη βοήθεια της εκπαιδευτικού κατασκεύασαν το δικό τους ψηφιδωτό με πέτρες και άμμο από τη θάλασσα της Νικήτης, όπως κατασκεύασαν και οι παλιοί ψηφοθέτες το δικό τους ψηφιδωτό, στη Βασιλική του Σωφρονίου.



Εικόνα 11. Ένας μαθητής κολλάει τις πέτρες προσεχτικά, ακολουθώντας το σχέδιο.



Εικόνα 12. Το ψηφιδωτό με πέτρες και άμμο από την παραλία της Νικήτης.

6.5. Δ΄ φάση: μια συγγραφέας στο νηπιαγωγείο

Καλέσαμε στο σχολείο την κ. Μαρίζα Ντεκάστρο, συγγραφέα βιβλίων γνώσεων για παιδιά σε θέματα ιστορίας και τέχνης. Σκεφτήκαμε να κάνουμε μια «ανασκαφή» με τη βοήθειά της, σε παρακείμενο χώρο του σχολείου. Διαβάσαμε τα βιβλία της «Στο μουσείο» και «Θησαυροί μέσα στο χώμα». Συζητήσαμε για τα αγγεία.

Τα νήπια: α) ασχολήθηκαν με τα αγγεία σε φύλλα δραστηριοτήτων πριν την επίσκεψη της συγγραφέως,



Εικόνα 13. Τα νήπια ενώνουν τα σωστά κομμάτια και «φτιάχνουν» τα αγγεία.

«Προτάσεις Τέχνης και Πολιτισμού στην Εκπαίδευση»

β) γνώρισαν τη συγγραφέα και συνομίλησαν μαζί της,



Εικόνα 14. Η κυρία Ντεκάστρο με τα παιδιά.

γ) έκαναν την «ανασκαφή» και ακολούθησαν τα βήματα συντήρησης, σύμφωνα με τις οδηγίες της κ. Ντεκάστρο.



Εικόνα 15. Τα «ευρήματα» πριν τα βάλουμε στο χώμα.



Εικόνα 16. Τα «ευρήματα» στην τάξη, μετά την ανασκαφή.



Εικόνα: 17. Πλύσιμο.



Εικόνα 18. Στέγνωμα.



Εικόνες 19. και 20. Προσπάθεια συναρμολόγησης.



Εικόνα 21. Τα «ευρήματα» στο μουσείο της τάξης μας.

7. Αξιολόγηση - Συμπεράσματα

Τα εκπαιδευτικά προγράμματα σε αρχαιολογικούς χώρους και μουσεία επιτυγχάνουν να εμπλέξουν δημιουργικά το παιδί στη διαδικασία μάθησης, δίνοντάς του το ρόλο του «εξερευνητή και συνεργού» στην ανακάλυψη προσώπων και σημείων παλιών, αλλά υπαρκτών. Όπως τα οικογενειακά κειμήλια αποκτούν νόημα μέσα από οικογενειακές ιστορίες, το ίδιο ισχύει και για τα πιο μακρινά αντικείμενα με ιστορικό ή αρχαιολογικό ενδιαφέρον. Ένα πήλινο αγγείο δεν έχει ιστορική σημασία παρά μόνο αν τοποθετηθεί σε μια αφήγηση σχετικά με το πού, πότε, από ποιον χρησιμοποιήθηκε και για ποιον σκοπό. Η απλή χρονολόγηση ενός αντικειμένου δεν το καθιστά σημαντικό για τον άνθρωπο. Τα παιδιά χρειάζονται πολιτισμικές αφηγήσεις για τα τέχνηρα (artifact) και τα οικοδομημένα (ecofacts), γιατί μέσω αυτών των αφηγήσεων αυτά δημιουργούν δεσμούς με το παρελθόν (Fivush, 2012: 54).

Η αξιολόγηση σε αυτό το πρόγραμμα ήταν κυρίως διαμορφωτική και είχε στόχο να διαπιστώσει το βαθμό κατανόησης των παιδιών και όχι την



ποσότητα των γνώσεων που έχουν αποκτήσει. Τα νήπια μέσα από τον χώρο του μνημείου και από την ιστορία της παλιάς εκκλησίας, «μεταφέρθηκαν» στη βυζαντινή εποχή και έμαθαν για τη ζωή και τις συνήθειες των κατοίκων της περιοχής. Βρήκαν κοινά και διαφορετικά στοιχεία, με τη ζωή σήμερα και έγιναν κατανοητές -πάντα σε σχέση με την ωριμότητα και την ηλικία- οι χρονικές έννοιες της διάρκειας, της συνέχειας και της αλλαγής. Η διαμόρφωση θετικής στάσης προς τους αρχαιολογικούς χώρους και το επιστημονικό προσωπικό (αρχαιολόγοι και συντηρητές) έγινε φανερό από την επιθυμία των παιδιών να επισκεφτούν και άλλα μνημεία και αρκετών από αυτά να ασχοληθούν με την αρχαιολογία όταν μεγαλώσουν.

Τελειώνοντας, πρέπει να αναφερθεί ότι πριν αποφασίσουμε για το «τι», το «πόσο» και το «γιατί» της αρχαιότητας *«πρωτίστως πρέπει να κάνουμε το παιδί να αγαπήσει αβίαστα το μουσείο και τον αρχαιολογικό χώρο ως θαυμαστό σκηνικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο μπορούν να συμβούν παράξενες ιστορίες και όπου το ίδιο θα έχει το ρόλο του, θα δράσει.»* (Μπουλώτης, 2012: 222) Και εδώ εμπλέκεται η Τέχνη με τις διάφορες μορφές της, για να βοηθήσει τα μικρά παιδιά -στο μέτρο του δυνατού- να κατανοήσουν το παρελθόν.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Charman, Laura (1993). *Διδακτική της τέχνης. Προσεγγίσεις στην καλλιτεχνική αγωγή*, μφρ. Ανδρέας Λαπούρδας, Γιάννης Χαραλαμπίδης, Ειρήνη Κυπραίου, Αγγελική Βαρδάλου. Αθήνα: Νεφέλη (Σειρά: βιβλιοθήκη της τέχνης).
- Dommasnes, Liv Helga (2012). «Μικροί άνθρωποι με μεγάλη κληρονομιά». Στο: Νένα Γαλανίδου και Liv Helga Dommasnes (επιμέλεια), *Μιλώντας στα παιδιά για το παρελθόν. Μια διεπιστημονική προσέγγιση*, μφρ. Γιάννα Σκαρβέλη.(σ. 297-316). Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.
- Fivush, Robyn (2012). «Αυτοβιογραφία, χρόνος και ιστορία: Η κατασκευή του παρελθόντος από τα παιδιά στο πλαίσιο της οικογενειακής αναπόλησης.» Στο: Νένα Γαλανίδου και Liv Helga Dommasnes (επιμέλεια), *Μιλώντας στα παιδιά για το παρελθόν. Μια διεπιστημονική προσέγγιση*, μφρ. Γιάννα Σκαρβέλη. (σ. 40-58). Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.
- Καρυώτογλου Π., Μένου Α., Κουμαράς Π. (1996). «Η περίπτωση της βυζαντινής Θεσσαλονίκης», περιοδικό ΑΝΟΙΧΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ, 57/3&4-1996.
- Μπουλώτης, Χρήστος (2012). «Μουσεία και αρχαιολογικοί χώροι ως σκηνικό για θαυμαστές ιστορίες.» Στο: Νένα Γαλανίδου και Liv Helga Dommasnes (επιμέλεια), *Μιλώντας στα παιδιά για το παρελθόν. Μια διεπιστημονική προσέγγιση*. (σ. 221-230). Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.
- Ντεκάστρο, Μαρίζα (2007). *Στο Μουσείο*. Αθήνα: Παπαδόπουλος (Σειρά: πετάει –πετάει).
- Ντεκάστρο, Μαρίζα (2011). *Θησαυροί μέσα στο χώμα*. Αθήνα: Παπαδόπουλος. (Σειρά: πετάει –πετάει).



Ρεπούση, Μαρία (2004). «Πηγές του τοπίου: Τα μνημεία και οι μνημειακοί τόποι». Στο: Αγγελάκος Κώστας, Κόκκινος Γιώργος (επιστημονική επιμέλεια), *Η διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο & Η διδασκαλία της ιστορίας με τη χρήση των πηγών* (σ.81-99), Αθήνα: Μεταίχμιο.

Φωτιάδης, Περικλής (χ.χ.). Νικήτη Χαλκιδικής. Η παλαιοχριστιανική βασιλική του Σωφρονίου. Υπουργείο Πολιτισμού και Τουρισμού.
Θεσσαλονίκη:10η Εφορεία Βυζαντινών Αρχαιοτήτων.

Θεανώ Βασιλειάδου

Νηπιαγωγός, 1ο Νηπιαγωγείο Πολυγύρου
thebas30@gmail.com

Μαρία Παρδάλη

Νηπιαγωγός, 1ο Νηπιαγωγείο Πολυγύρου
mpardali1981@gmail.com



Η αξία της φιλίας μέσω διαφορετικών μορφών έργων τέχνης στα πλαίσια συμπερίληψης προσφύγων μαθητών

Αθηνά-Κωνσταντίνα Βασιλοπούλου - Μαρία Αποστολάκη

Περίληψη

Η παρούσα εισήγηση με θέμα: «Η αξία της φιλίας μέσω διαφορετικών μορφών έργων τέχνης στα πλαίσια συμπερίληψης προσφύγων μαθητών», αναφέρεται σε διδακτικό σενάριο-εφαρμογή, το οποίο υλοποιήθηκε στη διδακτική ώρα της Ευέλικτης ζώνης, με μαθητές της Δ' τάξης και συνολική διάρκεια 6 διδακτικών ωρών. Με σκοπό την ανάδειξη της αξίας της φιλίας σε συνδυασμό και με την προσέγγιση των μαθητών με τους μαθητές-πρόσφυγες που έχουν έρθει στο σχολείο, μας δόθηκε η δυνατότητα στο μάθημα της Ευέλικτης Ζώνης να συζητήσουμε για το θέμα της φιλίας. Μέσα από τη διδακτική προσέγγιση του θέματος οι μαθητές εξέφρασαν τις σκέψεις τους για την αξία της φιλίας και τη σπουδαιότητα που έχει στη ζωή κάθε ανθρώπου. Κατέθεσαν τις εμπειρίες τους σχετικά με τις σχέσεις που έχουν με τους νέους μαθητές πρόσφυγες εντός και εκτός του σχολείου και συμφώνησαν ότι οι σχέσεις τους θα μπορούσαν να γίνουν καλύτερες. Οι μαθητές την πρόταση της εκπαιδευτικού να επεξεργαστούν το θέμα της φιλίας γενικά, αλλά και το θέμα της φιλίας σε σχέση με τους νέους μαθητές που ήρθαν στο σχολείο, μέσω της παρουσίασης και επεξεργασίας διαφορετικών μορφών έργων τέχνης, τη δέχθηκαν με μεγάλη ευχαρίστηση και ενθουσιασμό.

Λέξεις κλειδιά: έργα τέχνης, αξία, φιλία, πρόσφυγας

Εισαγωγή

Η διδασκαλία έγινε με την μέθοδο της μετασχηματίζουσας μάθησης μέσα από την τέχνη και συγκεκριμένα μέσα από τη συστηματική και οργανωμένη παρατήρηση έργων τέχνης. Η μέθοδος της μετασχηματίζουσας μάθησης, μέσω της αισθητικής εμπειρίας αποτελεί σημαντική πρόκληση για σκέψη κι αυτό γιατί είναι ευρύτερη και βαθύτερη από τις συνηθισμένες εμπειρίες που αποκτούμε από την πραγματικότητα (Dewey, 1934· 1980). Ο Gardner θεωρούσε την αισθητική εμπειρία ως δυνατότητα για την επεξεργασία πλήθους συμβόλων η οποία βοηθάει στο να συνειδητοποιείται αυτό το οποίο δεν είναι κατανοητό μέσω ορθολογικών επιχειρημάτων (Gardner, 1973· 1990). Ο πρώτος που ανέπτυξε τη θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης ήταν ο Jack Mezirow ο οποίος τη θεώρησε ως μια διεργασία μέσω της οποίας μετασχηματίζουμε τις νοητικές μας συνήθειες και τις δομές των σκέψεων με σκοπό να τις κάνουμε πιο δεκτικές στην αλλαγή (Mezirow, 2009). Η επαφή των μαθητών με έργα τέχνης στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, μπορεί να ενεργοποιήσει τη στοχαστική διάθεση τους και μέσω του στοχασμού στην εκπαιδευτική διαδικασία προάγεται η δημιουργική και κριτική αποτελεσματική σκέψη προκειμένου να επιλυθούν τυχόν προβληματικές καταστάσεις (Μέγα, 2011). Επιπλέον το περιεχόμενο και η δομή των έργων



τέχνης καλλιεργούν έναν τρόπο σκέψης ο οποίος λειτουργεί ενάντια στις κυρίαρχες αλλοτριωτικές νόρμες απεγκλωβίζοντας τους μαθητές-εκπαιδευόμενους από αυτές (Adorno, 2000).

Μέσω της ανάλυσης και της επεξεργασίας διαφορετικών μορφών έργων τέχνης στο θέμα της φιλίας, δόθηκε η δυνατότητα στους μαθητές να επεξεργαστούν το θέμα και τη σπουδαιότητα της αξίας της φιλίας που δεν περιορίζεται από την εθνικότητα, το χρώμα του δέρματος και το θρήσκευμα. Η ευκαιρία για νέους φίλους και όχι μόνο για φίλους έλληνες μαθητές ήταν μια πρόκληση για γνωριμία και εξωστρέφεια των μαθητών με σκοπό τη γνωριμία, την προσέγγιση και τη φιλία με τους μαθητές πρόσφυγες που έχουν ήδη έρθει στην τάξη και είναι συμμαθητές τους. Από την εκπαιδευτικό αναφέρθηκε στους μαθητές, ως έναυσμα για συζήτηση, ότι πριν από κάποια χρόνια οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί παρότρυναν τους μαθητές να έχουν αλληλογραφία με παιδιά από άλλες χώρες ή και από την Ελλάδα και να ανταλλάσσουν γράμματα μεταξύ τους με σκοπό τη φιλία. Ζητήθηκε από τους μαθητές να καταθέσουν την άποψη τους σχετικά με το θέμα αυτό.

Σκοπός της συγκεκριμένης διδακτικής πρότασης ήταν η κριτική προσέγγιση του θέματος της φιλίας. Στόχοι μέσω της επεξεργασίας διαφορετικών μορφών έργων τέχνης ήταν η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών, η καλλιέργεια της αισθητικής εμπειρίας τους με μετασχηματισμό παράλληλα της άποψης τους για τους μαθητές πρόσφυγες, η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης των μαθητών και η αποδοχή της διαφορετικότητας του μαθητή πρόσφυγα. Οι μαθητές μέσω της καλλιέργειας της ενσυναίσθησης να μπορούν να προτείνουν τρόπους με τους οποίους να μπορούν να διατηρήσουν μία σχέση φιλίας και σεβασμού προς τους μαθητές πρόσφυγες. Η ανάπτυξη του διδακτικού σεναρίου, για το μετασχηματισμό της άποψης των μαθητών, σχετικά με τη σημασία και την αξία της φιλίας γενικά και της φιλίας σε σχέση με τους πρόσφυγες μαθητές μέσα από διαφορετικές μορφές έργων τέχνης ακολούθησε έξι στάδια.

Στοιχεία εφαρμογής: Η διδακτική εφαρμογή πραγματοποιήθηκε στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, και συγκεκριμένα στην Δ' τάξη δημοτικού σχολείου στην περιοχή της Λάρισας. Η χρονολογία υλοποίησης της διδακτικής εφαρμογής ήταν το σχολικό έτος 2018-2019. Η διδακτική εφαρμογή υλοποιήθηκε στο μάθημα της Ευέλικτης ζώνης και η συνολική διάρκεια της ήταν έξι (6) διδακτικές ώρες.

Στόχοι-επιδιώξεις: Οι στόχοι του διδακτικού σεναρίου ήταν οι εξής:

- Οι μαθητές να μπορούν να κατανοήσουν τη σπουδαιότητα της φιλίας στη ζωή κάθε ανθρώπου.
- Να κατανοήσουν μέσω της ενσυναίσθησης τη θέση των μαθητών προσφύγων που ήρθαν σε μια ξένη χώρα.



- Να αντιμετωπίσουν τη γνωριμία με τους νέους μαθητές-πρόσφυγες σαν μια ευκαιρία για νέους φίλους και να κατανοήσουν ότι ανεξαρτήτου προέλευσης και χρώματος όλοι οι άνθρωποι μπορούν να είναι φίλοι.

Μεθοδολογία της διδασκαλίας: Χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της μετασχηματίζουσας μάθησης, μέσω της καλλιέργειας της αισθητικής εμπειρίας η οποία αφορούσε στο μετασχηματισμό της άποψης των μαθητών για τους μαθητές πρόσφυγες, με απώτερο σκοπό την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών, την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης τους και την αποδοχή της διαφορετικότητας του μαθητή πρόσφυγα. Η μεθοδολογία της μετασχηματίζουσας μάθησης, ολοκληρώθηκε σε έξι στάδια και απέβλεπε στην επαφή των μαθητών με έργα τέχνης έτσι ώστε να ενεργοποιήσουν τη στοχαστική τους διάθεση και μέσω του στοχασμού να προαχθεί η δημιουργική τους σκέψη.

Διδακτικό υλικό: Επιλέχθηκαν και παρουσιάστηκαν στους μαθητές 5 διαφορετικά έργα τέχνης. Συγκεκριμένα παρουσιάστηκαν δύο πίνακες ζωγραφικής, ένα γκράφιτι, ένα ποίημα και ένα απόσπασμα από το έργο Ηθικά Νικομάχεια του Αριστοτέλη τα οποία είχαν σχέση με το θέμα της φιλίας και την αποδοχή της διαφορετικότητας.

Η διδακτική χρήση της εφαρμογής ακολούθησε τα εξής στάδια: πρώτο στάδιο: κριτική προσέγγιση του θέματος της φιλίας, δεύτερο στάδιο: απόψεις των μαθητών για το θέμα της φιλίας, τρίτο στάδιο: καταγραφή απόψεων για συζήτηση με τους μαθητές, τέταρτο στάδιο: επιλογή και παρουσίαση στους μαθητές πέντε διαφορετικών μορφών έργων τέχνης. πέμπτο στάδιο: επεξεργασία των επιλεγμένων έργων τέχνης και έκτο στάδιο: κριτικός αναστοχασμός.

Αναλυτικότερα τα στάδια για τον μετασχηματισμό της άποψης των μαθητών στο θέμα της φιλίας και στην αποδοχή των μαθητών προσφύγων αναφέρονται παρακάτω.

Παρουσίαση δραστηριοτήτων - διδακτικά βήματα

Στάδια υλοποίησης διδακτικού σεναρίου για την αξία της φιλίας

Το διδακτικό σενάριο υλοποιήθηκε ατομικά και ομαδικά από τους μαθητές ως εξής:

1ο στάδιο: Κριτική προσέγγιση του θέματος της φιλίας γενικά αλλά και ειδικά σε σχέση με τον μαθητή πρόσφυγα. Οι μαθητές δέχτηκαν με ευχαρίστηση να επεξεργαστούν το θέμα της φιλίας και αρχικά προσπάθησαν να ορίσουν τι σημαίνει για αυτούς η λέξη φίλος. Στη συνέχεια όρισαν τη φιλία σε σχέση με τους πρόσφυγες μαθητές που έχουν έρθει στο σχολείο μας. Ρωτήθηκαν στη συνέχεια οι μαθητές πως θα ένιωθαν σε μια ξένη χώρα χωρίς



φίλους και αν θα μπορούσαν να είναι και αυτοί στη θέση των προσφύγων μαθητών.

2ο στάδιο: Απόψεις των μαθητών για το θέμα (διάρκεια 1 διδακτική ώρα). Στο στάδιο αυτό κλήθηκαν όλοι οι μαθητές να απαντήσουν στα εξής ερωτήματα: «Τι σημαίνει για εσάς η λέξη «φιλία»; τι σημαίνει η λέξη «πρόσφυγας»; και γιατί να έχω «φίλους και τους πρόσφυγες μαθητές»; Αφού εξέφρασαν όλοι τις απόψεις τους αρχικά προφορικά και στη συνέχεια γραπτά, τους ζητήθηκε να χωριστούν σε τέσσερις ομάδες: των τεσσάρων ατόμων (σύνολο μαθητών 16 δεκαέξι) με σκοπό να συζητήσουν τις απόψεις τους και να συνθέσουν ένα νέο κείμενο το οποίο να εκφράζει την άποψη της ομάδας τους. Στο τέλος της διδακτικής ώρας, κάθε ομάδα διάβασε το δικό της κείμενό στις υπόλοιπες ομάδες.

3ο στάδιο: Καταγραφή απόψεων για συζήτηση.

Αφού διαβάστηκαν όλες οι απόψεις και οι θέσεις των ομάδων, καταλήξαμε σε κάποια συμπεράσματα. Όλες οι ομάδες έθιξαν και είχαν κοινά τα εξής υποθέματα:

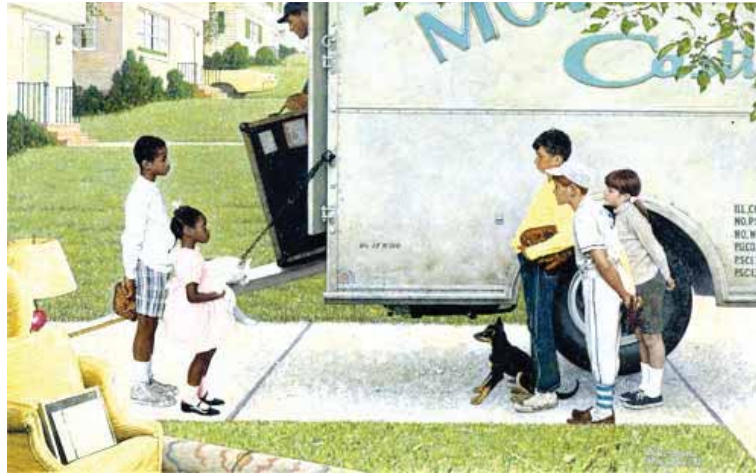
α) τη σπουδαιότητα της φιλίας στη ζωή του κάθε ανθρώπου και β) την ανάγκη όλων των μαθητών, αλλά και των μαθητών προσφύγων να έχουν φίλους από όλα τα μέρη της γης χωρίς περιορισμούς στην εθνικότητα, στο χρώμα και στο θρήσκευμα. Με σκοπό να προσεγγίσουμε ολιστικά και κριτικά τα παραπάνω δύο υποθέματα, διατυπώθηκαν τα παρακάτω κριτικά ερωτήματα: Πώς καταλαβαίνω τη φιλία; Πώς θέλω το φίλο μου; Πώς θα καταφέρουμε να είμαστε φίλοι με τα παιδιά πρόσφυγες που είναι στο σχολείο μας;

4ο στάδιο: Επιλέχθηκαν στη συνέχεια και παρουσιάστηκαν στους μαθητές πέντε διαφορετικά έργα τέχνης: 2 πίνακες ζωγραφικής, 1 γκράφιτι, 1 ποίημα, 1 απόσπασμα από το έργο Ηθικά Νικομάχεια του Αριστοτέλη.

Τα έργα τα οποία προτάθηκαν ήταν τα εξής:

1. Ζωγράφος: N. Rockwell, Τίτλος εικαστικού έργου: «*New Kids in the Neighborhood*» 1967
2. Ζωγράφος: William H. Johnson, Τίτλος εικαστικού έργου: «*Three friends*» 1945
3. Γραφίστες: Σούρας Αχιλλέας, Alice Pasquini γκράφιτι για τη «*Φιλία και την Ειρήνη*» 2018
4. Ποιητής: Μαρία Πολυδούρη, «*Στη φίλη μου*»,
5. Έλληνας φιλόσοφος: Αριστοτέλης, για τη «*Φιλία*» στο έργο του *Ηθικά Νικομάχεια* (απόσπασμα)

Ζωγράφος: Norman Rockwell έλεγε: «*Ζωγραφίζω τη ζωή όπως θα ήθελα να είναι*».



Εικόνα 1. Norman Rockwell, *New Kids in the Neighborhood*» 1967,
Αμερικανικό Μουσείο Brooklyn

Ζωγράφος: William H. Johnson (κορυφαίος αφροαμερικανός καλλιτέχνης) του 20^{ου} αιώνα. Οι πίνακες του χαρακτηρίζονται από την απλότητα της λαϊκής τέχνης



Εικόνα 2. William H. Johnson, *Τρεις φίλες*, 1945 Αμερικανικό μουσείο τέχνης
Smithsonian

Γραφίστες: Σούρας Αχιλλέας, Alice Pasquini και η UNICEF με πάνω από 180 παιδιά ηλικίας 3 έως 17 ετών στην Ανοικτή Δομή Φιλοξενίας προσφύγων στο **Σκαραμαγκά** σχεδίασαν γκράφιτι που συμβολίζει τη «**Φιλία και την Ειρήνη**», 2018



Εικόνα 3. Αχιλλέας Σούρας, Alice Pasquini και η UNICEF, Φιλία και Ειρήνη, 2018

Λογοτεχνική έργα: **Ποιητής: Μαρία Πολυδούρη, «Στη φίλη μου»,**

Όλα τα άνθη τ' αγαπώ
μεθώ στο άρωμά των
το βλέμμα να βυθίζεται
ποθώ στα χρώματά των.
Υπάρχει όμως έν λεπτόν
πολύ ευώδες άνθος
που δεν μαραίνεται ποτέ
και τ' αγαπώ με πάθος.
Αυτό δε θάλλει στους αγρούς
στους κήπους δεν υπάρχει
και τα αβρά του πέταλα
ο ήλιος δεν θάλλπει.

Έδαφος έχει δι' αυτό η τρυφερά καρδιά
Με θέρμη απαραμίλλον και λέγεται Φιλία!

Αρχαίος έλληνας φιλόσοφος: Αριστοτέλης στο έργο του Ηθικά Νικομάχεια Θ,115 51-12

Έγραψε **για τη φιλία**: «Φιλία εστί μία ψυχή εν δυσί σώμασιν ενοικουμένη». μτφρ: Η φιλία είναι μία ψυχή που κατοικεί σε δύο σώματα. «Η φιλία είναι αρετή... ή προϋποθέτει την αρετή, και είναι εντελώς απαραίτητη για τη ζωή. Κανένας δεν θα επέλεγε να ζει δίχως φίλους, κι ας είχε όλα τα υπόλοιπα αγαθά. Ακόμη και οι πλούσιοι άνθρωποι, όπως και αυτοί που έχουν αξιώματα και εξουσία, έχουν ιδιαίτερα μεγάλη ανάγκη από φίλους. Αλήθεια, ποιο το όφελος όλης αυτής της καλής τους κατάστασης, αν δεν υπάρχει η δυνατότητα της ευεργεσίας, η οποία γίνεται κατά κύριο λόγο και στην πιο



«Προτάσεις Τέχνης και Πολιτισμού στην Εκπαίδευση»

αξιέπαινη μορφή της προς τους φίλους; και από την άλλη, πως θα μπορούσε όλη αυτή η καλή κατάσταση να διατηρηθεί και να διαφυλαχθεί δίχως τους φίλους; Γιατί όσο μεγαλύτερη είναι, τόσο επισφαλέστερη είναι. Αλλά και στη φτώχεια και στις άλλες δυστυχίες της ζωής οι άνθρωποι θεωρούν τους φίλους ως το μόνο καταφύγιο». (απόσπασμα)

Διακρίνει τρία είδη φιλίας: (1) Φιλία ωφελιμότητας. Είναι η φιλία που αποτελεί το πρώτο είδος συμπτωματικής φιλίας και βασιζεται στην ωφελιμότητα. Σε αυτό το είδος φιλίας, τα δύο μέρη δεν τρέφουν αληθινά φιλικά συναισθήματα, αλλά διατηρούν τη σχέση τους γιατί αποκομίζουν οφέλη. Αυτή η φιλία, δεν είναι μόνιμη. Όταν τελειώνουν τα οφέλη, συνήθως τελειώνει και η φιλία. Ο Αριστοτέλης παρατήρησε πως αυτή η σχέση είναι πιο συνηθισμένη ανάμεσα σε άτομα μεγαλύτερης ηλικίας. (2) Φιλία της απόλαυσης. Το δεύτερο είδος συμπτωματικής φιλίας βασιζεται στην απόλαυση. Αυτό, όμως, είναι πιο συνηθισμένο σε νεαρούς ανθρώπους. Η πηγή της φιλίας είναι πιο συναισθηματική, αλλά ταυτόχρονα, είναι το είδος της φιλίας που συνήθως κρατάει λιγότερο. Μόλις τα ενδιαφέροντα των φίλων πάψουν να είναι κοινά, σταματάει και η απόλαυση και κατά επέκταση, η φιλία. Οι περισσότερες φιλίες, ανήκουν σε αυτές τις δύο κατηγορίες και ενώ ο Αριστοτέλης ποτέ δεν τις χαρακτήρισε με αρνητικό τρόπο, πίστευε πως το μικρό βάθος τους περιορίζει την ποιότητά τους. (3) Η φιλία της αρετής και του αγαθού. Είναι η τελευταία μορφή φιλίας που κατέγραψε ο Αριστοτέλης βασιζεται στην κοινή εκτίμηση των αρετών και των ιδανικών, ανάμεσα στα δύο μέρη. Είναι οι ίδιοι οι άνθρωποι και οι αξίες, τις οποίες αντιπροσωπεύουν που αποτελούν το κίνητρο διατήρησης των φιλικών δεσμών. Συνήθως, αυτή η φιλία κρατάει μέχρι τέλους, αλλά για τη δημιουργία της απαιτείται η ύπαρξη ενός βασικού επίπεδου καλοσύνης στο καθένα από τα δύο άτομα., ενώ απαιτούν χρόνο και εμπιστοσύνη για να σφυρηλατηθούν σωστά. Οι άνθρωποι που δεν νοιάζονται για τον συνάνθρωπό τους συχνά αποτυγχάνουν να αναπτύξουν τέτοιες σχέσεις και καταλήγουν στα πρώτα δύο είδη φιλιών. Πέρα από το βάθος και την οικειότητα που προκύπτει σε αυτές τις σχέσεις, η ομορφιά τους κρύβεται και στο γεγονός πως συμπεριλαμβάνουν τα πλεονεκτήματα και από τα δύο προηγούμενα είδη φιλίας. Είναι ωφέλιμες και απολαυστικές.

Έργα Τέχνης	Κριτικά ερωτήματα	
	A	B
«Νέα παιδιά στη γειτονιά»	•	
«Τρεις φίλες»	•	•
«Για τη φιλία και την ειρήνη»	•	•
«Στη φίλη μου»	•	•
«Ηθικά Νικομάχεια» για τη φιλία	•	•

Πίνακας 1. Κριτικά ερωτήματα



Οι περισσότεροι μαθητές επέλεξαν: το 3^ο έργο «Για τη φιλία και την ειρήνη» γκράφιτι του Σούρα Αχιλλέα, της Alice Pasquini που έγινε σε συνεργασία με τη UNICEF και με τη συμμετοχή πάνω από 180 παιδιών ηλικίας 3 έως 17 ετών στην Ανοικτή Δομή Φιλοξενίας προσφύγων στο **Σκαραμαγκά**. Το 2^ο έργο του **Ζωγράφου: William H. Johnson «Τρεις φίλες»** και το 4^ο ποίημα της Μαρίας Πολυδούρη, «Στη φίλη μου», Το περιεχόμενο όλων των παραπάνω έργων τέχνης, αλλά και τα μορφολογικά τους στοιχεία παρουσίαζαν βαθιά συνοχή. Τα υπόλοιπα έργα εξετάστηκαν στη συνέχεια μετά από επιθυμία των μαθητών.

5ο στάδιο: Επεξεργασία των έργων τέχνης (διάρκεια 4 διδακτικές ώρες).

Επεξεργασία 3^{ου} Έργου: Για την επεξεργασία των έργων τέχνης μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν οι εξής τεχνικές:

Η τεχνική παρατήρησης και ανάλυσης έργων τέχνης του D. Perkins σε τέσσερις φάσεις. Perkins (1994) ή η τεχνική «Visible Thinking».

Η τεχνική «Visible Thinking» απαιτεί λιγότερο χρόνο και περιλαμβάνει σειρά εκμαιευτικών ερωτήσεων σε ευέλικτη σειρά.

Στη συγκεκριμένη διδακτική εφαρμογή για την επεξεργασία όλων των έργων τέχνης χρησιμοποιήσαμε την τεχνική παρατήρησης και ανάλυσης του D. Perkins σε τέσσερις φάσεις.

1^η φάση: Απλή παρατήρηση. Τι βλέπετε; Τι σας κινεί το ενδιαφέρον; Τι απορίες σας δημιουργούνται;

2^η φάση: Ευρεία παρατήρηση. Υπάρχει κάτι που θα ήθελες να συζητήσεις περισσότερο; Υπάρχουν εκπλήξεις στο έργο;

3^η φάση: Λεπτομερής και σε βάθος παρατήρηση

4^η φάση: Ανασκόπηση της διεργασίας και ανοικτή συζήτηση με την ομάδα. Ψάξε και ερμήνευσε τον ρόλο της σύνθεσης. Αν το έργο είχε άλλες διαστάσεις, θα είχε το ίδιο συναισθηματικό αποτέλεσμα;

Συσχέτιση **3ου έργου (γκράφιτι)** με τα κριτικά ερωτήματα

Πώς καταλαβαίνω τη φιλία; Πώς θέλω το φίλο μου; Πώς θα καταφέρουμε να είμαστε φίλοι με τα παιδιά πρόσφυγες που είναι στο σχολείο μας;

Οι σχέσεις μας με τα παιδιά πρόσφυγες θα πρέπει να βασίζονται στη φιλία, στην αποδοχή και στο σεβασμό προς το πρόσωπό τους;

Όλα τα έργα τέχνης συσχετίστηκαν με τα κριτικά ερωτήματα.

6ο στάδιο: Κριτικός αναστοχασμός (διάρκεια 1 διδακτική ώρα).

Την επόμενη ημέρα, ζητήθηκε από τους μαθητές να σχηματίσουν τις αρχικές τους ομάδες και αφού σκεφθούν όσα ειπώθηκαν από την επεξεργασία των έργων τέχνης, με θέμα τη φιλία, να προτείνουν τρόπους φιλικής προσέγγισης ενός μαθητή πρόσφυγα. Στη συνέχεια κλήθηκαν να συνθέσουν ένα κείμενο, εργαζόμενοι σε ομάδες σε σχέση με το αρχικό ερώτημα «Τι σημαίνει η λέξη φιλία για εσάς;» « Πως θα καταφέρουμε να γίνουμε φίλοι με τα παιδιά πρόσφυγες που είναι στο σχολείο μας;». Τα κείμενα όλων των ομάδων



παρουσιάστηκαν και συζητήθηκαν από όλους τους μαθητές και μέσω των κειμένων και της προφορικής τοποθέτησης της κάθε ομάδας αποτιμήθηκε από την εκπαιδευτικό η κριτική τους ικανότητα.

Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση αντλήθηκε από τα συμπεράσματα του κριτικού αναστοχασμού των μαθητών και από την καταγραφή της αποτίμησης της ικανότητας των μαθητών για κριτική - δημιουργική σκέψη. Η αποτίμηση της κριτικής ικανότητας των μαθητών υλοποιήθηκε με τη χρήση κλίμακας από το ένα έως το τρία, (όπου με τον αριθμό ένα έχουμε την μικρότερη ανάπτυξη κριτικής σκέψης ενώ με τον αριθμό τρία έχουμε τη μεγαλύτερη ανάπτυξη κριτικής σκέψης) και στηρίχθηκε στην παρατήρηση από την εκπαιδευτικό των γραπτών των μαθητών, και στις προφορικές τοποθετήσεις των ομάδων.

Η παρατήρηση των μαθητών πραγματοποιήθηκε μέσα από τις ομαδικές γραπτές εργασίες τους και τις προφορικές τοποθετήσεις των μαθητών για το θέμα της φιλίας. Παρατηρήθηκαν και συγκρίθηκαν οι σκέψεις στα γραπτά των μαθητών αρχικά στην έναρξη του διδακτικού σεναρίου και στη συνέχεια στη λήξη του διδακτικού σεναρίου. Η ομάδα των μαθητών με τον αριθμό δύο (2) είχε την μεγαλύτερη διαφορά από όλες τις άλλες ομάδες, στον μετασχηματισμό της άποψής των μαθητών για το θέμα της φιλίας και στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης.

Συμπεράσματα

Εμφανής ο μετασχηματισμός της άποψής των μαθητών για το θέμα της φιλίας και ειδικότερα της φιλίας και της προσέγγισης με πρόσφυγες μαθητές, μέσα από τα ομαδικά κείμενα τους και τις προφορικές τοποθετήσεις τους, στο θέμα της φιλίας.

Το συγκεκριμένο διδακτικό σενάριο χαρακτηρίστηκε ως πρωτότυπο και ενδιαφέρον από τους μαθητές και ζήτησαν να επαναληφθεί επιλέγοντας διαφορετικά έργα τέχνης με το ίδιο θέμα. Στους μαθητές άρεσε ιδιαίτερα το γκράφιτι και οι πίνακες ζωγραφικής που είχαν έντονα χρώματα.

Η προστιθέμενη αξία του συγκεκριμένου διδακτικού σεναρίου ήταν ότι αποτέλεσε το πρώτο βήμα για τη συμπερίληψη μαθητών προσφύγων μέσα στην τάξη και στο σχολείο μέσω της καλλιέργειας της ενσυναίσθησης των μαθητών.

Μέσα από την αισθητική εμπειρία και την προσέγγιση διαφορετικών μορφών έργων τέχνης, αναδείχθηκε η σπουδαιότητα της αξίας της φιλίας και η σημασία της προσπάθειας που πρέπει να κάνουν οι ίδιοι οι μαθητές για να προσεγγίσουν και να γίνουν φίλοι με όλους τους συμμαθητές τους καθώς και με τους συμμαθητές τους που είναι πρόσφυγες.

Ο πίνακας αποτίμησης της ικανότητας των μαθητών για την ανάπτυξη κριτικής-δημιουργικής σκέψης με χρήση κλίμακας 1-3 εμφάνισε τη διαφορά στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης μεταξύ των ομάδων των μαθητών. Την



μεγαλύτερη διαφορά στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης την είχε η δεύτερη ομάδα.

Δημιουργία πίνακα αποτίμησης ικανότητας των μαθητών για κριτική σκέψη

Ο πίνακας δημιουργήθηκε με τέσσερις στήλες:

1^η στήλη: οι ομάδες των μαθητών

2^η στήλη: η σκέψη των μαθητών για τη φιλία γενικά και τη φιλία σε σχέση με τους μαθητές πρόσφυγες στην έναρξη του διδακτικού σεναρίου

3^η στήλη: η σκέψη των μαθητών για τη φιλία σε σχέση με τους μαθητές πρόσφυγες στην λήξη του διδακτικού σεναρίου

4^η στήλη: υπολογισμός της διαφοράς ανάπτυξης κριτικής σκέψης μεταξύ των τεσσάρων ομάδων των μαθητών στην έναρξη και στη λήξη του διδακτικού σεναρίου.

Στη συνέχεια παρατίθεται ο πίνακας δύο (2) ο οποίος αφορά την αποτίμηση της κριτικής ικανότητας και της δημιουργικής σκέψης των μαθητών με τη χρήση κλίμακας 1-3

A/A ομάδων	Στην έναρξη	Στη λήξη	Διαφορά
1	1	2	1
2	1	3	2
3	1,5	2,5	1
4	1	2	1
Μέσος Όρος	1,125	2,375	1,25

Πίνακας 2. Αποτίμηση ικανότητας μαθητών για κριτική/δημιουργική σκέψη (χρήση κλίμακας 1 – 3). Άντληση συμπερασμάτων.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

Binkley, M. et al, (2010). *Defining 21st century skills*, διαθέσιμο στο <http://atc21s.org/wp-content/uploads/2011/11/1-Defining-21st-Century-Skills.pdf>

Bourdieu, P., & Darbel, A. (1991). *The love of Art: Eurorean Art Museums and their Public*. Cambridge: Polity Press.

Brookfield, St., (2012). *Teaching for Critical Thinking*, Jossey-Bass.

Dewey, J. (1934/1980). *Art as experience*. USA: The Penguin Group



- Ennis, Robert H. (1987). A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. *Teaching Thinking Skills: Theory and Practice*, Joan Boykoff Brown and Robert J. Sternberg, eds.
- Foundation for Critical Thinking (2006). *The Miniature Guide to Critical Thinking*, διαθέσιμο στο www.criticalthinking.org
- Gardner, H. (1973). *The Arts and human development*, New York: Wiley.
- Kokkos, A. (2010). *Transformative Learning through Aesthetic Experience: Towards a Comprehensive Method*. *Journal of Transformative Education*, 80, 155-157.
- Mezirow, J. (2009). *An overview on transformative learning*. In K. Illeris (Ed.), *Contemporary Theories of Learning* (p. 90-105). London/ New York: Routledge
- Perkins, D. (1994). *The intelligent Eye: Learning to think by looking at Art*. Los Angeles: the Getty Education institute for the Arts.

Ελληνόγλωσσες

- Adorno, Th. (1970/2000). *Αισθητική θεωρία*, μτφρ. Αναγνώστου Λευτέρης. Αθήνα: Αλεξάνδρεια
- Βεργίδης, Δ. (2008). *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων: Η Εξέλιξη της Εκπαίδευσης Ενηλίκων στην Ελλάδα και η Κοινωνικο-οικονομική Λειτουργία της*. Τόμος Β'. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Kegan, R. (2007). Ποιο «σχήμα» μετασχηματίζει; Μια δομο-αναπτυξιακή προσέγγιση στη μετασχηματίζουσα μάθηση. Στο J. Mezirow & Συνεργάτες (Επιμ.), *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση* σσ. 74-106 Αθήνα : Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α. (2011). Μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία : Η διαμόρφωση μιας μεθόδου. Στο Α. Κόκκος & Συνεργάτες. *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες*, (σσ. 91-120). Αθήνα : Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α. (2017). *Εκπαίδευση και χειραφέτηση: Μετασχηματίζοντας στερεοτυπικές Αντιλήψεις στο Σχολείο και στην Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Ματσαγγούρας, Ηλ. (2007). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. Στρατηγικές διδασκαλίας. Από την πληροφόρηση στην κριτική σκέψη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μέγα, Γ. (2011). Η τέχνη στο σχολικό σύστημα ως στοχαστική διεργασία. Στο Α. Κόκκος & Συνεργάτες. *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες*, (σσ. 21-67). Αθήνα : Μεταίχμιο.
- ΥΠΕΠΘ (2003), *ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ Ιστορίας Δημοτικού*, διαθέσιμο στο <http://www.pi-schools.gr/programs/depps>
- Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Πολιτισμού και Αθλητισμού (2011). *Ιστορία Στ' Δημοτικού: βιβλίο μαθητή*, διαθέσιμο στο <http://digitalschool.minedu.gov.gr/modules/ebook/show.php/DSDIM-F114/520/3385,13655/unit=2449>



«Προτάσεις Τέχνης και Πολιτισμού στην Εκπαίδευση»

Αθηνά-Κωνσταντίνα Βασιλοπούλου

Εκπαιδευτικός ΠΕ 06

nadia.leme@hotmail.com

Μαρία Αποστολάκη

Εκπαιδευτικός ΠΕ 70

Διευθύντρια Δημοτικού σχολείου

kimnantia@yahoo.gr



Και οι γονείς παίζουν θέατρο: σύζευξη θεάτρου και παιχνιδιού στο νηπιαγωγείο με αφορμή την καλοκαιρινή γιορτή του σχολείου

Κυριακή Βέλκου - Άννα Λαγκάνη - Ανδρονίκη Καπετάνη

Περίληψη

Το θέατρο αποτελεί μια πολύπλοκη διαδικασία επικοινωνίας και δράσης. Στο νηπιαγωγείο συνήθως ανάγεται στο πεδίο του θεατρικού παιχνιδιού και της δραματοποίησης και συνδέεται με την προετοιμασία και οργάνωση επετειακών εκδηλώσεων. Η διαδρομή της προετοιμασίας, ως επί το πλείστον αποδεικνύεται κοπιαστική τόσο για τους εκπαιδευτικούς, όσο και για τους μαθητές καταστρατηγώντας τον μορφοπαιδευτικό χαρακτήρα του παιχνιδιού και του θεάτρου στην εκπαίδευση. Με στόχο την υπέρβαση της τυποποίησης των σχολικών γιορτών και την υποστήριξη της ενεργούς συμμετοχής των γονέων σε αυτές, πραγματοποιήθηκε ένα project διάρκειας τριών εβδομάδων στο πλαίσιο της συνεργασίας του 8ου Νηπιαγωγείου Σταυρούπολης με την Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου. Κατά τη διάρκεια του πραγματοποιήθηκαν: ενδοσχολική επιμόρφωση των νηπιαγωγών σχετικά με την μορφοπλαστική δύναμη και τις δυνατότητες του θεάτρου και του παιχνιδιού, θεατροπαιδαγωγικό κοινό εργαστήρι σε γονείς και εκπαιδευτικούς, συναντήσεις-συζητήσεις εκπαιδευτικών και γονέων και σχεδιασμός και πραγματοποίηση της καλοκαιρινής γιορτής από τους γονείς με τα παιδιά τους. Από τις απαντήσεις των γονέων σε ερωτηματολόγιο που τους δόθηκε ως τελική αξιολόγηση, προέκυψε ότι οι πρακτικές αυτές λειτούργησαν θετικά και η τέχνη του θεάτρου αποδείχθηκε ένα δυναμικό, μεθοδολογικό εργαλείο ενίσχυσης της συνεργασίας τους με τους γονείς.

Λέξεις κλειδιά: Νηπιαγωγείο, Σχολική γιορτή, Θέατρο, Παιχνίδι

1. Εισαγωγή

Τελευταία στην εκπαίδευση χρησιμοποιείται ο όρος «Θεατροπαιδαγωγική» με τη λογική ότι αποδίδει καλύτερα τη διαλεκτική σύνθεση μεταξύ Θεάτρου και Παιδαγωγικής (Λενακάκης, 2013). Στο πεδίο της προσχολικής εκπαίδευσης το θέατρο και το παιχνίδι λαμβάνουν ιδιαίτερη σημασία ως μεθοδολογικά εργαλεία αλλά και ως πεδία ανάπτυξης δράσεων που υποστηρίζουν την δημιουργική έκφραση των παιδιών.

Το παιδί παρασυρμένο από συγκινήσεις, κινητοποιεί τις φυσικές του ικανότητες, επινοεί, καινοτομεί, δημιουργεί (Κωνσταντινίδου, Ματθαίου & Χαβιάρης, 1997). Τα παιδιά παίζοντας θέατρο, κουκλοθέατρο, παντομίμα, συμβολικό παιχνίδι κ.ο.κ. συνεργάζονται μεταξύ τους και μέσα από βιωμένες δικές τους εμπειρίες δημιουργούν καταστάσεις ζωής. Στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων αυτών, η νηπιαγωγός σχεδιάζει παιχνίδια αξιοποιώντας αφορμές που αναφέρονται σε γνωστές τους καταστάσεις (Οδηγός νηπιαγωγού, 2013). Η έννοια του ρόλου και η ασφάλεια που παρέχεται στο



παιχνίδι εξασφαλίζει την αποδέσμευση ψυχικού αποθέματος που ζητάει διέξοδο από την κανονικότητα της πραγματικής ζωής.

Οι σχολικές παραστάσεις στο νηπιαγωγείο αφορούν δραματοποιήσεις είτε με την μορφή αυτοσχεδιασμού γνωστών στα παιδιά ιστοριών, είτε με τη μορφή θεατρικής παράστασης που παρουσιάζονται συνήθως στο ευρύτερο κοινό, στους γονείς και στην τοπική κοινότητα. Αποτελούν θεατρικές δημιουργίες οι οποίες στηρίζονται σε ένα συγκεκριμένο θέμα το οποίο και παρουσιάζεται με την μορφή της δραματικής τέχνης (Οδηγός νηπιαγωγού, 2013).

Η συμμετοχή των γονέων εστιάζεται στη θέαση αυτών των παραστάσεων και στην αρωγή τους στο πεδίο κατασκευής κουστουμιών, εκμάθησης ρόλων στα παιδιά τους και οργάνωσης του μπουφέ κάθε εκδήλωσης. Η πρόκληση να χρησιμοποιηθεί η μορφοπλαστική δύναμη του θεάτρου και οι δυνατότητες της από τους εκπαιδευτικούς στην ώθηση των γονέων να συμμετέχουν σε μια παράσταση από κοινού με τα παιδιά τους δεν έχει σημειωθεί προς το παρόν σε καμία προσπάθεια στον ελλαδικό εκπαιδευτικό χώρο. Η συνταγογράφηση των γιορτών τελείται με την ίδια ευλάβεια πράξεων στον χώρο του νηπιαγωγείου.

2. Θεωρητικό πλαίσιο

Το θέατρο προσφέρει ένα πεδίο ελευθερίας στην «παιδική αναρχία», δίνοντας τα την δυνατότητα να τροποποιούν με ποικίλους τρόπους τα ρεαλιστικά δεδομένα, με μια ευκολία θαυμαστή (Λάντα & Λάντα 1998). Συμπυκνώνει χαρακτηριστικά που αποτελούν ζητούμενο για την εκπαιδευτική διαδικασία: συνδέεται με το παιχνίδι και την δράση, έχει συμμετοχικό και συλλογικό χαρακτήρα, δίνει χώρο στην αποτύπωση συναισθημάτων, της φαντασίας, αλλά και στη δημιουργική έκφραση, καλλιεργώντας τη δημιουργική και την κριτική σκέψη. Ο διαδραστικός και συμμετοχικός χαρακτήρας της θεατρικής πράξης, σε συνδυασμό με τον παιγνιώδη χαρακτήρα αυτής της συμμετοχής, βοηθά τα παιδιά να αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες, να ασκηθούν στη δημιουργική και κριτική αντίληψη των πραγμάτων, να ενεργοποιήσουν την διαίσθηση και την ευρηματικότητά τους και να αναπτύξουν τη συναισθηματική τους νοημοσύνη (Παπακώστα, 2014). Ως προστατευτικό πλαίσιο μπορεί και αγκαλιάζει την ορμή του παιδιού κατά τη διάρκεια του θεατρικού παιχνιδιού.

Το θέατρο ως θεσμός στο σχολείο έχει τον χαρακτήρα μιας σκηνικής πράξης που ντύνει ως επί το πλείστον εορταστικές εκδηλώσεις θρησκευτικού, επετειακού χαρακτήρα αλλά και σε διάφορες στιγμές (κλείσιμο σχολικής χρονιάς κ.ο.κ). Τα κείμενα που επιλέγονται από τους /τις εκπαιδευτικούς μεταμορφώνονται σε θεατρικούς κώδικες: υποκριτική, σκηνικά, κοστουμια , φωτισμός, μουσική. Στην σχολική πραγματικότητα συνήθως ο εκπαιδευτικός ακολουθεί πιστά έτοιμα θεατρικά κείμενα η τα μεταγράφει. Οι μαθητές ακολουθούν τις σκηνοθετικές οδηγίες των εκπαιδευτικών, αποστηθίζουν



κείμενα και αναπαριστούν ρόλους που ίσως δεν έχουν καταλάβει (Οδηγός εκπαιδευτικού για το θέατρο, 2011· Τσόκου, 2006). Ακολουθούν εντατικές πρόβες προσανατολισμένες στην επιτυχία του αποτελέσματος, οι οποίες τελικά υπονομεύουν αίσθημα χαράς, παιχνιδιού και ευρηματικότητας.

Οι γονείς εμπλέκονται συνήθως με τον ρόλο του θεατή (Νάκου, 2013· Σταμάτης & Κρασοπούλου 2012). Έρευνες υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί προτιμούν μια οριοθετημένη σχέση με τους γονείς, η οποία δεν τους επιτρέπει την πρόσβαση γενικότερα στις σχολικές δραστηριότητες (Angelides et al., 2006). Επίσης μια σειρά από έρευνες επιβεβαιώνουν ότι οι γονείς ενδιαφέρονται για τη συνεργασία σε όλα τα επίπεδα, από τη συμμετοχή σε μεμονωμένα γεγονότα, ως τη συμμετοχή σε αποφάσεις που αφορούν στο σχολείο, οι περισσότεροι όμως, δεν γνωρίζουν ακόμα πώς να εμπλακούν στη μαθησιακή διαδικασία (Kalin & Steh, 2009). Το γεγονός ότι η τέχνη του θεάτρου δεν αποδίδει μόνο συγκίνηση στον θεατή αλλά δημιουργεί αισθητικές εμπειρίες και συγκινήσεις σε όλα τα εμπλεκόμενα υποκείμενα κατά την έκφραση και την απόδοση ενός δημιουργικού συμβάντος (Λενακάκης, 2013), θα μπορούσε να αποτελέσει μια νέα δυναμική συνοδείας εκπαιδευτικών, γονέων και παιδιών σε ένα περιβάλλον χαράς, δημιουργίας και συγκίνησης, εφόσον οι σχολικές παραστάσεις ειδωθούν με την συγκεκριμένη οπτική.

3. Στοιχεία εφαρμογής

Το συγκεκριμένο project, διάρκειας τριών εβδομάδων, υλοποιήθηκε στο πλαίσιο της συνεργασίας του 8ου Νηπιαγωγείου Σταυρούπολης με την Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου. Η αφορμή δόθηκε κατά τη διάρκεια προβληματισμού των νηπιαγωγών σχετικά με τον σχεδιασμό και την οργάνωση της καλοκαιρινής γιορτής του νηπιαγωγείου με το κλείσιμο της σχολικής χρονιάς. Το ερώτημα, πως θα μπορούσαν να σχεδιάσουν μια εκδήλωση στην οποία θα μπορούσαν να συμμετέχουν ενεργά και οι γονείς των παιδιών, δόθηκε από την Συντονίστρια ως επιπλέον προβληματισμός με σκοπό τον στοχασμό των νηπιαγωγών πάνω σε προηγούμενες πρακτικές τους και την υποστήριξη της σκέψης τους σε δημιουργικά μονοπάτια σκέψεων για την ανεύρεση εναλλακτικών προτάσεων.

Διαπιστώθηκε ότι ναι μεν οι εκπαιδευτικοί εξέφραζαν την ανάγκη να διαφοροποιηθούν από προηγούμενες πρακτικές ετών, αλλά έδειχναν να βιώνουν έναν προσωπικό φόβο απέναντι σε νέες πρακτικές που ανέτρεπαν συνήθειες ενέργειες. Επιπλέον χρειαζόταν να διευκρινιστεί και το πώς νοηματοδοτούσαν την «ενεργή συμμετοχή» των γονέων σε τέτοιου είδους συνθήκες δραστηριοποίησης. Από την άλλη, στο πλαίσιο επικοινωνίας τους με τους γονείς δεν γνώριζαν τι ανταπόκριση θα είχε μια τέτοια πρόταση εφαρμογής, καθώς μέχρι τότε οι γονείς είχαν εκπαιδευτεί σε ρόλο θεατή. Επιπλέον τεχνικά θέματα που άπτονταν της διαδικασίας, όπως ποιο θα ήταν το σενάριο, τι ρόλο θα είχε ο καθένας, ποιο θα ήταν το σκηνικό, τι κοστούμια



θα χρειάζονταν, αποτελούσαν ζητήματα σοβαρά. Τέλος, χρειάζονταν να αναρωτηθούν οι εκπαιδευτικοί ποιος θα ήταν ο προσανατολισμός τους σε ένα τέτοιο εγχείρημα: η διαδικασία ή το αποτέλεσμα;

Επομένως υπήρξε ένας διττός στόχος τόσο για την Συντονίστρια, όσο και για τους εκπαιδευτικούς σε μια τέτοια πρόκληση. Από τη μια, ο στόχος της Συντονίστριας ήταν να υποστηριχθούν πρωτίστως οι εκπαιδευτικοί να ενστερνιστούν έναν διαφορετικό τρόπο σκέψης σχετικά με τις θεατρικές παραστάσεις στο σχολείο και ο στόχος των εκπαιδευτικών ήταν να ευαισθητοποιήσουν τους γονείς σε συμμετοχικό ρόλο αναδεικνύοντας την καλοκαιρινή εκδήλωση ως πεδίο συνάντησης έκφρασης γονέων και παιδιών. Από την άλλη κοινός στόχος Συντονίστριας και εκπαιδευτικών ήταν η από κοινού δραστηριοποίηση οικογένειας και σχολείου σε ισότιμο συμμετοχικό ρόλο στον σχεδιασμό, οργάνωση και υλοποίηση της καλοκαιρινής παράστασης.

Οι επιδιώξεις που τέθηκαν ήταν:

- (α) να προσδοθεί ενεργός ρόλος συναπόφασης στην συμμετοχή των γονέων καθιστώντας τους ως δρώντα υποκείμενα σε μια θεατρική πράξη
- (β) να προωθηθεί ένας πολιτισμικός διάλογος στο πεδίο ανάπτυξης ενός συνεργατικού πνεύματος μεταξύ σχολείου και οικογενειών
- (γ) να υποστηριχθεί μια δυναμική διαδικασία, στην οποία οι γονείς να οδηγηθούν στην ανάπτυξη ιστοριών με τα παιδιά τους ενεργοποιώντας την ευρηματικότητα τους και την συναισθηματική τους νοημοσύνη
- (δ) να αποδομηθούν στερεότυπα σχετικά με καθιερωμένους τρόπους οργάνωσης σχολικών γιορτών
- (ε) να διερευνηθεί μέσα από όλη αυτή τη διαδικασία το πώς προσλαμβάνεται μια τέτοια εναλλακτική πρόταση θεατρικής παράστασης από γονείς, παιδιά και εκπαιδευτικούς στη συμπεριφορά τους και στη στάση τους.

4. Μεθοδολογία της διδασκαλίας

Η μέθοδος του σχεδίου εκπαιδευτικής δράσης αποτέλεσε μια «ανοιχτού τύπου» παιδαγωγική προσέγγιση που επέτρεψε την αυθόρμητη και συντονισμένη δραστηριότητα γονέων και παιδιών. Τρεις βασικές αρχές χαρακτήριζαν την παιδαγωγική μας στάση και διευκόλυναν τη μάθηση:

(α) Αρχή της βιωματικής εμπειρίας (Dewey, 1980· Μπακιρτζής, 2000· Κοσσυβάκη, 2006· Ματσαγγούρας, 2011): Η εμπειρία των συμμετεχόντων και το βίωμά τους (εμπειρία που αγγίζει και συν-κινεί), υποστηρίχθηκε με την ενεργή εμπλοκή όλων σε αυθεντικές δραστηριότητες μάθησης και επικοινωνίας

(β) Αρχή της αυτενέργειας (Ματσαγγούρας, 2007): Διευκολύνθηκε η ελευθερία της έκφρασης και της επικοινωνίας των εμπλεκόμενων με την διασφάλιση ευκαιριών που οδηγούσαν γονείς και παιδιά σε ένα πλαίσιο ενεργοποίησης που υποστήριζε την ενεργό ακρόαση, την ενσυναίσθηση, την αυτοπεποίθηση και την θετική αποδοχή όλων.



(γ) Αρχή της επαγωγικότητας (Ματσαγγούρας, 2007): Μέσα από εξέλιξη βημάτων υποστηρίχθηκε το σταδιακό πέρασμα από εξαιρετικά απλές και εύκολα υλοποιήσιμες ασκήσεις-δραστηριότητες με γονείς σε πιο σύνθετες με σκοπό την ενεργοποίησή τους για την παράσταση.

4.1. Διδακτικό υλικό (μορφή, περιεχόμενο, διδακτική χρήση)

Το υλικό που χρησιμοποιήθηκε ήταν διαφορετικό σε κάθε βήμα. Συγκεκριμένα, στο πλαίσιο ενδοσχολικής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, από την Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου χρησιμοποιήθηκαν άρθρα που πλαισίωναν θεωρητικά τον συμμετοχικό ρόλο των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στο πλαίσιο του απογευματινού βιωματικού εργαστηρίου με γονείς χρησιμοποιήθηκαν διάφορα υλικά (πανιά, καπέλα, μουσική, μαρκαδόροι, χαρτιά, μανταλάκια κ.ο.κ.) με τα οποία δίνονταν η ευκαιρία δημιουργικής παραγωγής ευφάνταστων αυτοσχέδιων ιστοριών. Στο πλαίσιο της προετοιμασίας για την θεατρική παράσταση, οι γονείς δημιούργησαν δικό τους υλικό αλλά και είχαν την ελευθερία χρήσης διαφόρων υλικών και από το σχολείο.

4.2. Τα διδακτικά βήματα στην πορεία του project: παρουσίαση δραστηριοτήτων

Η εφαρμογή του προγράμματος κινήθηκε σε τρία επίπεδα:

(α) υποβολή πρότασης από την συντονίστρια σε εκπαιδευτικούς και προετοιμασία εκπαιδευτικών

Στο συγκεκριμένο νηπιαγωγείο, οι εκπαιδευτικοί διατηρούσαν στην καθημερινότητα τους θετική στάση απέναντι στην εμπλοκή των γονέων, αντιμετωπίζοντας την έμπρακτα μέσα σε πλαίσια ενεργειών όπως: συχνές συναντήσεις μαζί τους με σκοπό την ενημέρωσή τους σχετικά με την πρόοδο των παιδιών τους. Υποβλήθηκε πρόταση από την συντονίστρια που αφορούσε μια καλοκαιρινή γιορτή στην οποία οι γονείς σε μια συλλογική διαπραγμάτευση:

- θα αξιοποιούσαν κώδικες και τεχνικές θεάτρου
- θα μοιράζονταν ιδέες και εμπειρίες με τα παιδιά τους
- θα έχτιζαν δικές τους ιστορίες

Στη διάρκεια της συζήτησης που ακολούθησε διαφάνηκε η πεποίθηση των εκπαιδευτικών ότι οι γονείς θα δυσκολεύονταν να συνεργαστούν στην προκειμένη περίπτωση. Προέβλεπαν την αιτιολογία ότι μια τέτοια ενέργεια ήταν κάτι που υπερέβαινε συνήθειες ετών και ότι υπήρχε η περίπτωση μιας ενδεχόμενης αποτυχίας στο αποτέλεσμα αυτού του εγχειρήματος μια και τόσο οι ίδιες δεν γνώριζαν πώς να σχεδιάσουν κατάλληλες πρακτικές, όσο και οι γονείς είχαν εκπαιδευτεί σε ρόλο θεατή και όχι ηθοποιού. Επίσης αν και οι εκπαιδευτικοί έδειχναν ότι συμμερίζονταν τον συμμετοχικό ρόλο των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών, στη διάρκεια της συζήτησης διαφάνηκε ότι η νοηματοδότησή τους σχετικά με την έννοια της συμμετοχής



αφορούσε ένα πλαίσιο προκαθορισμένο αποκλειστικά από τις ίδιες. Συγκεκριμένα στον χρόνο, στον χώρο και στον τρόπο με τον οποίο ήθελαν να εμπλακούν οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί είχαν κυρίαρχο ρόλο. Η διαπίστωση αυτή συμφωνούσε με ερευνητικά δεδομένα που υποστήριζαν ότι οι εκπαιδευτικοί επιζητούν εκείνη τη συνεργασία με τους γονείς από την οποία μπορούν να αντλήσουν πληροφορίες για τους μαθητές και να βοηθηθούν στο έργο τους και η επικοινωνία τους μαζί τους πραγματοποιείται όταν προκύπτουν ζητήματα συμπεριφοράς παιδιών, σε εορταστικές εκδηλώσεις (Νάκου, 2013· Μπρούζος, 2002· Συμεού, 2002) μετά από πρόσκληση του σχολείου.

Έχοντας υπόψη ότι ερευνητικά δεδομένα υποστηρίζουν ότι οι απόψεις και η στάση των εκπαιδευτικών για την γονεϊκή εμπλοκή παίζουν σημαντικό ρόλο στην απόφαση των γονέων να εμπλακούν στην εκπαίδευση των παιδιών τους (Ng, 2010· Lawson, 2003· Epstein & Van Voorhis, 2001· Reynolds, 1992), προσανατολιστήκαμε σε ενδοσχολική επιμόρφωση των νηπιαγωγών με έμφαση στον συμμετοχικό ρόλο των γονέων. Η έννοια της συμμετοχής των γονέων τέθηκε σε νέα βάση, σε εκείνη της διαπραγμάτευσης με σκοπό την από κοινού λήψη αποφάσεων στο πλαίσιο ανοιχτού διαλόγου και συλλογικής διαδικασίας αναφορικά με την καλοκαιρινή εκδήλωση. Μάλιστα παρουσιάστηκαν από την συντονίστρια παραδειγματικές εφαρμογές ανάλογων προσπαθειών προγενέστερων ετών από άλλα νηπιαγωγεία. Ιδιαίτερα δόθηκε σημασία στο γεγονός ότι πιθανόν επρόκειτο να συναντήσουν και αντιδράσεις γονέων λόγω μη εξοικείωσης τους σε ανάλογες πρακτικές.

(β) προετοιμασία γονέων

Οι γονείς αρχικά, φάνηκε ότι βρέθηκαν προ έκπληξης μπροστά στην πρόταση των εκπαιδευτικών για την από κοινού διοργάνωση της καλοκαιρινής εκδήλωσης στην οποία θα πρωταγωνιστούσαν οι ίδιοι με τα παιδιά τους. Αρκετοί εξέφρασαν την άρνηση τους υποστηρίζοντας ότι οι παραστάσεις είναι δουλειά του σχολείου, ότι οι εκπαιδευτικοί είναι αυτοί που οργανώνουν την σχολική διαδικασία, ότι οι ίδιοι δεν είναι ηθοποιοί και ότι αυτή η πρόταση δήλωνε ότι οι εκπαιδευτικοί προσπαθούσαν να αποφύγουν καταστάσεις που είχαν κόπο, γεγονός που συμφωνούσε με ερευνητικά δεδομένα που υποστηρίζουν ότι οι γονείς προτιμούν περισσότερο τις τυπικές μορφές συνεργασίας με το σχολείο (Παπαδοπούλου, 2014). Κάποιοι φάνηκαν να την αποδέχονται με επιφύλαξη, καθώς δήλωναν ότι οι ίδιοι αν και δεν γνώριζαν τον τρόπο με τον οποίο θα μπορούσαν να συμμετέχουν, θα ήθελαν να εμπλακούν σε ένα τέτοιο εγχείρημα, ενώ ελάχιστοι χωρίς δεύτερη σκέψη φάνηκαν σύμφωνοι. Επομένως χρειαζόταν με κάποιο τρόπο να υποστηριχθούν οι γονείς, ώστε να αισθανθούν ασφαλείς και εμπιστοσύνη στις δυνατότητες τους απέναντι σε μια πρακτική του σχολείου διαφορετική από ότι είχαν συνηθίσει.



Οργανώθηκε και πραγματοποιήθηκε ένα απογευματινό βιωματικό εργαστήριο σε γονείς με την συνεργασία της συντονίστριας και των νηπιαγωγών. Γνωρίζοντας ότι η Θεατρική αγωγή αλλάζει την σχέση αγωγού-δέκτη, εκπαιδευτικού-μαθητευόμενου σε εμπυχωτή και φίλο (Γιάνναρης, 1995) σε ένα πεδίο δράσης όπου διάφορες αρνητικές αναστολές μπορούν να περιοριστούν, χρησιμοποιήθηκε το θεατρικό παιχνίδι ως μεθοδολογικό εργαλείο προσέγγισης και εξοικείωσης των γονέων σε συμμετοχικό ρόλο μιας θεατρικής εκδήλωσης. Χρησιμοποιήθηκαν τεχνικές όπως:

- Παιχνίδια με υλικά (αυτοσχεδιασμός κινήσεων με τη χρήση υλικών: καπέλα, γυαλιά, παρεώ κ.ο.κ.)
- Παγωμένη εικόνα: παγώνουν κινήσεις και λόγος σε μια προσπάθεια απόδοσης εκφράσεων
- Αυτοσχεδιασμός σε ομάδες: να φανταστούν τη δική τους καλοκαιρινή ιστορία
- Δραματοποιημένη αφήγηση: αναπαράσταση της ιστορίας
- Φωναχτές σκέψεις: αναφέρονται σε συναισθήματα που τους προκαλεί το παρόν βίωμα

Στο πλαίσιο διαπραγμάτευσης μιας καλοκαιρινής ιστορίας που χρειαζόταν να δομηθεί από τους συμμετέχοντες, ορίστηκαν ομάδες τεσσάρων ατόμων στις οποίες δύο είχαν τον ρόλο των γονέων και οι άλλοι δύο το ρόλο του παιδιού. Κάθε ομάδα είχε την ευθύνη της παραγωγής της δικής της ιστορίας. Οι γονείς είχαν την ευκαιρία με την παροχή πολλών και διαφόρων υλικών να χρησιμοποιήσουν την φαντασία τους, να συνδυάσουν τις ιδέες τους, να πειραματιστούν με υλικά και να διοχετεύσουν την ενέργεια τους σε δημιουργικά μονοπάτια έκφρασης στο πλαίσιο της μεταξύ τους συνεργασίας.

Στο τέλος του εργαστηρίου κάθε μέλος κατέθεσε την δική του προσωπική εκδοχή για το πώς είχε βιώσει την συμμετοχή του στην συγκεκριμένη απογευματινή συνάντηση. Γενικότερα διαφάνηκε η ευχαρίστηση και η ικανοποίησή τους τόσο σε επίπεδο πράξης όσο και σε επίπεδο συναισθημάτων.

(γ) συνεργασία με γονείς

Στο χρονικό διάστημα που μεσολάβησε μέχρι την παράσταση της καλοκαιρινής παράστασης γονείς και εκπαιδευτικοί βρίσκονταν σε συνεχή επικοινωνία αναφορικά με:

- τα σενάρια, την μουσική επένδυση, τα κοστούμια
- την διαμόρφωση του χώρου και την δημιουργία των σκηνικών
- την διαμόρφωση του τελικού προγράμματος (χρόνος, σειρά παρουσίασης κάθε ιστορίας)

Ο ρόλος της προϊσταμένης μεταξύ προσωπικού και γονέων αναδείχθηκε σημαντικός, καθώς κάθε μέρα λειτουργούσε ενισχυτικά και ενθαρρυντικά. Οι μεν γονείς πολλές φορές απευθύνονταν σε εκείνη για να



επιβεβαιώσουν τις σκέψεις τους και τις επιλογές τους σχετικά με τις ιστορίες που επέλεξαν και τον τρόπο με τον οποίο σκέφτονταν να τις παρουσιάσουν με τα παιδιά τους. Οι δε εκπαιδευτικοί αρκετές φορές χρειάστηκε αποφορτιστούν από το άγχος για το αποτέλεσμα της παράστασης στην οποία δεν είχαν τον έλεγχο.

(δ) θεατρική παράσταση

Στο πεδίο της τελικής εκδήλωσης οι γονείς οργάνωσαν μικρές ιστορίες με τα παιδιά τους είτε σε ζεύγη (γονέας-παιδί), είτε σε ομάδες (γονείς και παιδιά της ίδιας γειτονιάς) είτε ως οικογένεια (με όλα τα μέλη, ακόμα και με ηλικιωμένους να συμμετέχουν). Κάθε ιστορία υπήρξε και ένας αυτοσχεδιασμός πράξεων. Οι γονείς ανέλαβαν πρωτοβουλίες σχετικά με την μουσική επένδυση, τα κοστούμια, το σενάριο. Κινητοποιήθηκαν για την ανεύρεση υλικών που επρόκειτο να χρησιμοποιήσουν. Σε συνεργασία με τις εκπαιδευτικούς οργάνωσαν το πρόγραμμα της εκδήλωσης. Την ημέρα της παράστασης το χαμόγελο των παιδιών ήταν ορατό κατά τη διάρκεια των δρώμενων. Οι μικρές ιστορίες ήταν διαφορετικές η μια με την άλλη. Ζωντάνεψαν τραγούδια, παραμύθια μέσα από δρώμενα αλλά και αυτοσχέδιους διαλόγους και παρουσιάστηκαν πειράματα με άξονα αναφοράς το κοινό ενδιαφέρον γονέα-παιδιού.

5. Αξιολόγηση

Κατά τη διάρκεια των βημάτων υπήρχε συνεχής ανατροφοδότηση συντονίστριας και εκπαιδευτικών σχετικά με την υποστήριξη των γονέων σε ρόλο συμμετοχικό. Η εστίαση στη διαδικασία τους εγχειρήματος και όχι τόσο στο αποτέλεσμα ήταν η κυρίαρχη. Αντίστοιχα εκπαιδευτικοί και γονείς είχαν συνεχή επικοινωνία στο πλαίσιο διαπραγμάτευσης της θεατρικής παράστασης.

Στο τέλος για την αξιολόγηση αυτής της πειραματικής εφαρμογής δόθηκε ένα ερωτηματολόγιο στους γονείς στο οποίο κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήματα όπως:

- πως βιώσατε όλη αυτή την διαδικασία της συμμετοχής σας;
- τι ήταν αυτό που σας άρεσε και γιατί;
- τι ήταν αυτό που σας δυσκόλεψε και γιατί;
- τι θα μας προτείνατε στο μέλλον;

Όλοι μίλησαν για ευχάριστη εμπειρία.

M.4. *«ήταν εξαιρετικά, πέρασα θαυμάσια».*

M.11. *«ήταν μια πολύ ωραία εμπειρία»*

Αρκετοί τόνισαν ότι η συμμετοχή τους τελικά τους βοήθησε να μπουν στη θέση του παιδιού τους κατά τη διάρκεια της έκθεσης του σε μια παράσταση και να κατανοήσουν τις τυχόν δυσκολίες τους.



Μ.2 «Θυμήθηκα που από μικρή ήμουν εκείνη που δεν μπορούσε να πει το ποίημα της. Τώρα έχω μια άλλη λογική και σκέφτομαι ότι το παιδί μου αισθάνεται όπως εγώ.»

Κάποιοι πρότειναν να οργανώνονται τέτοιους είδους προσπάθειες σε υποχρεωτικά θεσμικό πλαίσιο από την πολιτεία μια και το πλαίσιο εντάσσεται σε μια μάθηση για όλους.

Μπ. 21 «Η γνώμη μου είναι ότι θα έπρεπε να είναι υποχρεωτική η συνάντηση παιδιών, δασκάλων και γονέων. Γιατί απλά όλο αυτό ήταν ένα σχολείο.»

Ως καταληκτικό συμπέρασμα από τον ρόλο του εκπαιδευτικού θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι τελικά μέσα από το συγκεκριμένο project:

- Οι γονείς έλαβαν ένα ισχυρό μήνυμα, ότι η εκπαίδευση είναι πολύτιμη και σημαντική
- Οι γονείς ανταποκρίθηκαν θετικά προς το νηπιαγωγείο που επεδίωξε την συνεργασία
- Τα παιδιά και όσοι ενεπλάκησαν αποκόμισαν βαθιά ανταμοιβή
- Το θέατρο μπορεί να υπηρετήσει την δημιουργία ευκαιριών για πραγματικά αυθεντικές, δυνατές, επικοινωνιακές σχέσεις, που θα προωθούν με φυσικό τρόπο την καλύτερη συνεργασία

Συνεπώς προκειμένου να ενισχύσουμε έγκυρες και ανανεωτικές πρακτικές, χρειάζεται να πιστέψουμε στις δυνατότητες που προκύπτουν σε ένα τέτοιο πλαίσιο συνεργασίας οικογένειας και σχολείου.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

- Angelides, P., Theophanous, L. & Leigh, J. (2006). Understanding teacher–parent relationships for improving pre-primary schools in Cyprus. *Educational Review*, 58(3), 303–316.
- Epstein, J. L. & Van Voorhis, F. L. (2001). More than minutes: Teachers' roles in designing homework. *Educational Psychologist*, 36(3), 181–193.
- Kalin, J., & Steh, B. (2010), Advantages and conditions for effective teacher–parent cooperation, *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 4923–4927.
- Lawson, M. A. (2003). School-Family Relations In Context: Parent and Teacher Perceptions of Parent Involvement. *Urban Education*, 38 (1), 77-133.
- Ng, S. W. (2010). Managing teacher balkanization in times of implementing change. *International Journal of Educational Management*, 25 (7), 654-670.
- Reynolds, A. (1992). Comparing Measures of Parental Involvement and Their Effects on Academic Achievement. *Early Childhood Research Quarterly*, 7, 441-462.



Ελληνόγλωσσες

- Beauchamp, H. (1998). *Τα παιδιά και το Δραματικό παιχνίδι*, μτφ. Ελένη Παντίσκα, Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Γιάνναρης, Γ. (1995). *Θεατρική αγωγή και παιχνίδι*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π. & Μπασαγιάννη, Ε. (2013) *Οδηγός νηπιαγωγού: Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί. Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Dewey, J. (1980). *Εμπειρία και Εκπαίδευση*, μτφ. Λέανδρος Πολενάκης. Αθήνα: Γλάρος.
- Κοσσυβάκη, (2006). *Εναλλακτική Διδακτική: Προτάσεις για μετάβαση από τη Διδακτική του Αντικειμένου στη Διδακτική του Ενεργού Υποκειμένου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κωνσταντινίδου Β., Ματθαίου Σ. & Χαβιάρης Π. (1997). *Ταξιδεύοντας και Δημιουργώντας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Landa Th. J. & Landa N. (1998). *Το θέατρο και τα παιδιά*. μτφ. Μπουρνόζου Πίτσα. Αθήνα: Βασιλείου.
- Λενακάκης, Α. (2013). Η μορφοπαιδευτική αξία του παιχνιδιού και του θεάτρου στην εκπαίδευση. Στο Θ. Γραμματάς (επιμ.). Το θέατρο ως μορφοπαιδευτικό αγαθό και καλλιτεχνική έκφραση στην Εκπαίδευση και την Κοινωνία. *Διδακτικό εγχειρίδιο στο πλαίσιο του Προγράμματος «Θαλής»*. Αθήνα: ΕΚΠΑ, σ.σ. 58-77.
- Ματσαγγούρας, Η. (2011). *Φάκελος επιμορφωτικού υλικού για τις βιωματικές 107 δράσεις: Από τη Βιωματική Μάθηση στο Συνεργατικό Μοντέλο Βιωματικών Δράσεων*. Θεσσαλονίκη: Υπουργείο Παιδείας, Δια βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων.
- Ματσαγγούρας, Η. (2007). *Στρατηγικές διδασκαλίας. Η κριτική σκέψη στην διδακτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg
- Μπακιρτζής Κ. (2000). Βιωματική Εμπειρία και κίνητρα μάθησης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 30 (112).
- Μπρούζος, Α. (2002). Συνεργασία σχολείου-οικογένειας: Προβλήματα και δυνατότητες ανάπτυξης της. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος*. Ιωάννινα: Δ.Ε.15 (97-135).
- Νάκου, Ε. (2013). *Γονέικη εμπλοκή στο σχολείο: η οπτική των εκπαιδευτικών Διπλωματική Εργασία*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας Σχολή Επιστημών του Ανθρώπου. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Βόλος.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011). *Οδηγός εκπαιδευτικού για το θέατρο*. Στο Πλαίσιο των δραστηριοτήτων Αισθητικής Παιδείας για όλες τις βαθμίδες της Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης. «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) – Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, Οριζόντια Πράξη» MIS: 295450.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Θέατρο για παιδιά και για νέους: Η παιδαγωγική αποστολή του*. Στο Θ. Γραμματάς (επιμ.). *Στη Χώρα του Τοτώρα* (σ.σ.77-106). Αθήνα: Πατάκης.



- Παπαδοπούλου, Α. (2014). Οι αντιλήψεις γονέων για την συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία και οι προσδοκίες τους για τις παιδαγωγικές συναντήσεις στο Δημοτικό σχολείο. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος»*. Τόμος 2. τευχ. 2, σ.σ. 73-86.
- Παπακώστα, Α. (2014). Η παιδαγωγική διάσταση της συμμετοχής στο σύγχρονο θέατρο ανηλίκων θεατών. Στο Θ. Γραμματάς (επιμ.) Πάμμουσος Παιδαγωγία. Η παιδαγωγική του θεάτρου (σσ. 43-52). Αθήνα: εκδόσεις Ταξιδευτής.
- Σταμάτης, Π. & Κρασοπούλου, Α. (2012). Επικοινωνία νηπιαγωγείου και οικογένειας: διερευνώντας απόψεις γονέων σε νηπιαγωγεία της Ρόδου. *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.)*, 6^ο Πανελλήνιο Συνέδριο, 5-7 Οκτωβρίου 2012.
- Συμεού, Λ. (2002). Εμπλοκή των γονιών στο σχολείο: Η προοπτική των διευθυντών δημοτικής. *Πρακτικά VII Παγκύπριου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου* (Τομ. 1), σσ. 263-273.

Κυριακή Βέλκου

Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου
Προσχολικής Αγωγής & Εκπαίδευσης
kikivelkou@gmail.com

Άννα Λαγκάνη

Νηπιαγωγός, προϊσταμένη 8^{ου} Νηπιαγωγείου Σταυρούπολης
lagkani.anna@gmail.com

Ανδρονίκη Καπετάνη

Νηπιαγωγός
niki.kapetani@gmail.com



Εικόνες και αφηγήσεις της Ιστορίας του Τόπου

Ιωάννα Βορβή - Ελένη Κάρτσακα

Περίληψη

Η παρούσα εργασία εστιάζεται στη διεπιστημονική προσέγγιση της Τοπικής Ιστορίας, μέσα από τα Εικαστικά και τη Λογοτεχνία. Πρόκειται για καινοτόμο εκπαιδευτική «διαδρομή», που περιλαμβάνει διδακτικές συνέργειες Εικαστικών και Φιλολόγων εκπαιδευτικών. Η πρόταση στοχεύει στη συνδυαστική διδασκαλία των αντικειμένων της Τοπικής Ιστορίας, της Λογοτεχνίας και των Εικαστικών μέσα από μια οπτική της Παιδαγωγικής του Τόπου. Ως παράδειγμα εφαρμογής αξιοποιείται το εικαστικό και λογοτεχνικό έργο του Νίκου-Γαβριήλ Πεντζίκη, ενός καλλιτέχνη που σημάδεψε με το έργο και την προσωπικότητά του την πολιτιστική και κοινωνική ζωή της Θεσσαλονίκης. Αξιοποιώντας ως έρεισμα την πολυτροπική οπτική, προσφέρονται ευκαιρίες αναστοχασμού και επανοικειοποίησης της τοπικής κουλτούρας και παράδοσης της Θεσσαλονίκης που μετεωρίζεται στο κατώφλι Ανατολής-Δύσης. Εκπαιδευτικοί και μαθητές ξεκινώντας από πρωτογενές εικαστικό και λογοτεχνικό υλικό αναπτύσσουν δεξιότητες κριτικής διερεύνησης, συνδέσεων, συσχετισμών και διαχείρισής του, οι οποίες επιτρέπουν την κατανόηση του βαθύτερου νοήματος του έργου του Πεντζίκη και, παράλληλα, της ιδιαίτερης πολιτισμικής ταυτότητας μιας πόλης που δύσκολα εντάσσεται σε ορισμούς και γενικεύσεις. Επιχειρείται ολιστική προσέγγιση του έργου και του τόπου, ενώ στη διεπιστημονική συνεργασία των εκπαιδευτικών αξιοποιούνται η σύζευξη του αφελούς και του πεπαιδευμένου μέσα από επιλεγμένα πολυτροπικά κείμενα. Στο επίπεδο εφαρμογής στη σχολική τάξη η πρόταση επεκτάθηκε στο έργο διαφόρων δημιουργών και εφαρμόστηκε σε σχολεία με άριστα αποτελέσματα.

Λέξεις κλειδιά: Τοπική Ιστορία, Λογοτεχνία, Εικαστικά, Πεντζίκης, Διαθεματικότητα

1. Εισαγωγή

Η δημιουργία συνδέσεων μεταξύ των πεδίων της γνώσης αποτελεί μια βασική εκπαιδευτική ανάγκη, καθώς η φυσική και η κοινωνική πραγματικότητα, όπως και η καθημερινή ζωή, είναι πολυδιάστατες και χαρακτηρίζονται από πολυπλοκότητα και όχι από μονομέρεια (Klein, 2002· Lenoir & Hasni, 2016). Τα διεπιστημονικά μοντέλα μάθησης αφορούν την προσέγγιση της γνώσης με ενιαίο, ολιστικό, ολοκληρωμένο τρόπο και τη σύνδεση και σύγκριση γνώσεων από διάφορες πηγές με βάση την αρχή της ισότητας και της συμπληρωματικότητας μεταξύ των περιεχομένων διαφόρων επιστημονικών κλάδων (Gibbons, 1979· Newell, 2001). Οι διεπιστημονικές διδακτικές προσεγγίσεις, κατά τις οποίες δύο ή περισσότερα γνωστικά αντικείμενα διδάσκονται σε συνειδητή σχέση το ένα με το άλλο, δημιουργούν ένα διαφορετικό πλαίσιο για τη μάθηση και τους μαθητές (Squires, 1975). Στους στόχους της διεπιστημονική προσέγγισης της γνώσης συγκαταλέγονται τόσο η ευρύτερη και σε βάθος κατανόηση του περιεχομένου ενός θέματος ή προβλήματος όσο και η ανάπτυξη ικανοτήτων κριτικής και δημιουργικής σκέψης, αλλά και η ανάπτυξη δεξιοτήτων πολύτιμων για τη ζωή των



μαθητών ως μελλοντικών πολιτών (συνεργασία, επίλυση προβλημάτων, δυνατότητα σύνδεσης, συσχετίσεων, σύνθεσης της γνώσης, ικανότητα λήψης αποφάσεων κ.τ.λ.) (Burns, 1995· Martinello & Cook, 1994).

Η σφαιρικότητα και η ολικότητα της διεπιστημονικότητας αφορούν εξ ορισμού την Ιστορία, που έχει εκ φύσεως διεπιστημονικό χαρακτήρα (Δερτιλής, 1983). Στα ζητήματα που εξετάζονται στο πλαίσιο του μαθήματος εμπλέκονται πολλές πλευρές της ανθρώπινης δραστηριότητας (πολιτική, κοινωνική, οικονομική, πολιτιστική, θρησκευτική, καλλιτεχνική κ.λπ.), καθώς η κατανόηση κάθε κοινωνίας, συγχρονικά και διαχρονικά, προϋποθέτει τη μελέτη όλων των πτυχών της και την επισήμανση των σχέσεών τους (ΥΠ.Ε.Π.Θ.- Π.Ι., 2003).

Ειδικότερα, η σύνδεση της διδασκαλίας της Τοπικής Ιστορίας με τη Λογοτεχνία και τα Εικαστικά συνεισφέρει στην προσέγγισή της από διαφορετικούς δρόμους. Ο τρόπος με τον οποίο η ιστορική πραγματικότητα διοχετεύεται μέσα στη λογοτεχνική και την εικαστική δημιουργία ενισχύει επικουρικά την ιστορική γνώση και ενσυναίσθηση (Γιαννακοπούλου, 2007). Η προσέγγιση της τοπικής ιστορίας και της ιστορίας της πόλης μέσα από τη λογοτεχνία και την τέχνη εμπλουτίζει τη διαδικασία δημιουργίας αναπαραστάσεων, διευκολύνει την αισθητοποίηση και συγκεκριμενοποίηση αφηρημένων εννοιών και συντελεί στην ενεργοποίηση της συμμετοχής όλων των τύπων νοημοσύνης. Συνακόλουθα, βοηθά τους μαθητές να εντάξουν γεγονότα και αντικείμενα μέσα σε ένα κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο, να τα κατανοήσουν και να αντιληφθούν την ιστορική και πολιτισμική τους διάσταση (Agamben, 2005· Σαραντοπούλου κ.ά., 2016).

Προϋπόθεση, βεβαίως, της προσέγγισης της Ιστορίας μέσα από αυτές τις διαδρομές είναι να βοηθηθούν οι μαθητές ώστε να ανιχνεύουν τη μυθοπλαστική επέμβαση της Λογοτεχνίας και της Τέχνης και να διακρίνουν φανταστικά από πραγματικά γεγονότα, μετά από σύγκριση των γνώσεων και των πληροφοριών που παρέχουν τα λογοτεχνικά και εικαστικά κείμενα με ανάλογες από ιστορικά βιβλία και πηγές (Προγράμματα Σπουδών, 2011· Νεραντζής, 2015).

Στην παρούσα εργασία προτείνεται η διεπιστημονική και διαθεματική προσέγγιση της Τοπικής Ιστορίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, μέσα από τα μαθήματα της Λογοτεχνίας και των Εικαστικών. Πρόκειται για μια καινοτόμο εκπαιδευτική 'διαδρομή' συνεργατικής αξιοποίησης εικονιστικών και γλωσσικών κειμένων, με παράθεση ενός παραδείγματος που αφορά την τοπική ιστορία της Θεσσαλονίκης. Στο παράδειγμα αξιοποιείται το λογοτεχνικό και εικαστικό έργο του Ν.Γ. Πεντζίκη με δημιουργική επέκταση στο έργο άλλων εικαστικών καλλιτεχνών και λογοτεχνών.

2. Η διδακτική πρόταση

Η διδακτική πρόταση περιλαμβάνει επιμορφωτικές δραστηριότητες και διδακτικές συνέργειες Εικαστικών και Φιλολόγων εκπαιδευτικών



Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Στοχεύει στην ανάδειξη της συν-λειτουργίας της τοπικής ιστορίας, της τέχνης και της λογοτεχνίας στην εκπαιδευτική πράξη και στην προώθηση της διεπιστημονικής αλληλεπίδρασης και συνεργασίας. Ζητούμενο είναι, επίσης, οι μαθητές να ασκηθούν αφενός στην παρατήρηση και στην ανάλυση γλωσσικών/λογοτεχνικών και εικονιστικών/εικαστικών κειμένων και αφετέρου στην κατανόηση της αλληλεπίδρασης των επιμέρους κειμενικών ειδών και της ιστορίας του τόπου. Ακόμη, επιδιώκεται να αποκτήσουν οι μαθητές εμπειρίες μετασχηματισμού κειμένων από ένα κειμενικό είδος σε διαφορετικά κειμενικά είδη συνδυάζοντας δημιουργικά τις δυνατότητες και τα μέσα διαφορετικών σημειωτικών συστημάτων. Επιπλέον, στόχος είναι να μετουσιώνουν εικαστικά τα συναισθήματα που τους προκαλεί ένα λογοτεχνικό κείμενο και να πειραματίζονται σε εναλλακτικούς τρόπους έκφρασης, συμπεριλαμβανομένης της πολυτροπικής.

Οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές ξεκινώντας από πρωτογενές εικαστικό και λογοτεχνικό υλικό αναπτύσσουν δεξιότητες παρατήρησης, ανάλυσης, σύνθεσης, ερμηνείας, συνδέσεων, συσχετισμών και διαχείρισής του αξιοποιώντας την κριτική σκέψη και τη δημιουργική φαντασία. Επιπρόσθετα, καλλιεργούν κοινωνικές-επικοινωνιακές δεξιότητες και δεξιότητες κλασικού, οπτικού, κριτικού και ψηφιακού γραμματισμού.

Ως παράδειγμα εφαρμογής της προτεινόμενης εκπαιδευτικής προσέγγισης αξιοποιείται το εικαστικό και λογοτεχνικό έργο του λογοτέχνη-ζωγράφου Νίκου Γαβριήλ Πεντζίκη (1908-1993), ενός καλλιτέχνη και ανθρώπου που σημάδεψε με το έργο και την προσωπικότητά του την πολιτιστική και κοινωνική ζωή της Θεσσαλονίκης. Στο παράδειγμα εφαρμογής προσεγγίζεται η ιστορία του τόπου μέσα από συγγένειες, συγκλίσεις και αποκλίσεις λογοτεχνικών και εικαστικών έργων που άφησαν το αποτύπωμά τους στην ταυτότητα μιας πόλης, προκειμένου να αναδειχθούν οι αντινομίες και αξίες μιας αντισυμβατικής προσωπικότητας κατασκευασμένης εντός μιας ιδιαίτερης κοινωνικής και πολιτιστικής μήτρας.

Το παράδειγμα εστιάζεται στο λογοτεχνικό έργο του Πεντζίκη «Μητέρα Θεσσαλονίκη» (α΄ έκδοση 1970) (Πεντζίκη, 2008) και στα εικαστικά έργα που σχετίζονται με τη συγκεκριμένη πόλη. Οι λογοτεχνικές και εικαστικές αφηγήσεις που επιλέχθηκαν χαρτογραφούν την κοσμοθεωρία του συγγραφέα για τη γενέθλια πόλη του, τη Θεσσαλονίκη και αποτυπώνουν με διαφορετικούς σημειωτικούς τρόπους τον αστικό ιστό της Θεσσαλονίκης. Η προτεινόμενη διδακτική πρακτική επιτρέπει την κατανόηση του βαθύτερου νοήματος του έργου του Πεντζίκη, ενώ, παράλληλα, οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να διερευνήσουν την ιδιαίτερη πολιτισμική ταυτότητα μιας πόλης που δύσκολα εντάσσεται σε ορισμούς και γενικεύσεις. Επιπλέον, έχουν τη δυνατότητα να ενισχύσουν τις γνώσεις τους ανακαλύπτοντας στοιχεία που δεν γνώριζαν, να συνδέσουν την προσωπική εμπειρία τους από την πόλη και τις εντυπώσεις τους για αυτήν με τις λογοτεχνικές και εικαστικές



αναπαραστάσεις της, να εμπλουτίσουν τα βιώματά τους διακρίνοντας και εντοπίζοντας νέες πτυχές της και να μάθουν να εκτιμούν την πραγματική και την ιδεατή της υπόσταση.

3. Μεθοδολογία

Στο επίκεντρο της μεθοδολογικής προσέγγισης της εργασίας βρίσκονται οι αρχές της βιωματικής μάθησης, της εκπαίδευσης μέσα από την τέχνη (Education Through Art) (Garner, 1990· Mezirow, 2009· Κόκκος, 2011· Eisner, 2002· Freedman, 2003) και τα θεωρητικά εργαλεία της κριτικής παιδαγωγικής του τόπου (Critical Pedagogy of Place, Place-Based Education) (Gruenewald, 2003· 2008). Με άξονες την επιστημονική πραγμάτευση και την καλλιτεχνική έκφραση επιχειρείται μια ολιστική προσέγγιση του νοήματος του έργου του Πεντζίκη και του πλαισίου που έζησε και δημιούργησε, ενώ στη διεπιστημονική συνεργασία των εκπαιδευτικών αξιοποιείται η σύζευξη του αφελούς και του πεπαιδευμένου, με ζητούμενο την παραγωγή πολυτροπικών κειμένων με ιδιαίτερη δυναμική και φυσιογνωμία.

4. Διδακτική εφαρμογή

Η προτεινόμενη διδακτική προσέγγιση μπορεί να εφαρμοστεί στο πλαίσιο Προγράμματος Σχολικών Δραστηριοτήτων ή Λέσχης Ανάγνωσης. Επίσης, είναι δυνατόν να ενταχθεί στον ετήσιο προγραμματισμό και στο ωρολόγιο πρόγραμμα της Λογοτεχνίας και των Εικαστικών είτε με αξιοποίηση κατάλληλα επιλεγμένων κειμένων και εικόνων των σχολικών εγχειριδίων είτε με μελέτη ολόκληρου λογοτεχνικού βιβλίου και αντίστοιχων εικόνων και έργων τέχνης στη διάρκεια του σχολικού έτους, στο πλαίσιο της φιλιανγνωσίας (Οδηγίες Διδασκαλίας της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Γυμνασίου 2019-2020, 143773/Δ2/ 17-09-2019).

Διαμορφώνονται συνεργατικά ζεύγη εκπαιδευτικών (φιλόλογος και εικαστικός) οι οποίοι συναποφασίζουν για την επιλογή του τόπου, του οποίου την ιστορία θα μελετήσουν και για τα λογοτεχνικά και εικαστικά έργα που θα επιλέξουν, μέσα από τα οποία θα αναδυθούν στοιχεία της ιστορίας του τόπου από λογοτεχνική και εικαστική άποψη και θα αποτελέσουν τα εναύσματα για τη βαθύτερη μελέτη της. Την ανάλυση του γλωσσικού κειμένου αναλαμβάνει ο φιλόλογος και την ανάλυση του εικαστικού κειμένου αναλαμβάνει ο εικαστικός.

Για τα στάδια της προσέγγισης και ανάλυσης προτείνονται τα εξής, παράλληλα για τους εκπαιδευτικούς των δυο ειδικοτήτων, βήματα:

Όσον αφορά το γλωσσικό κείμενο, πραγματοποιούνται από τον φιλόλογο και τους μαθητές τα εξής: 1. Ανάλυση κειμένου και συσχετισμός με την εικόνα. 2. Αναζήτηση άλλων λογοτεχνικών κειμένων που συμφωνούν με την εικόνα. 3. Δημιουργική γραφή, ατομική. Με αφορμή, τον τίτλο ή το θέμα του κειμένου οι μαθητές γράφουν ένα δικό τους κείμενο (πεζό ή ποιητικό). 4. Δημιουργική γραφή, ομαδική. Με βάση λέξεις ή φράσεις που προτείνονται



από τον εκπαιδευτικό οι μαθητές γράφουν σε ομάδες ένα αφηγηματικό κείμενο με θέμα συναφές με αυτό του κειμένου που εξετάζεται. Συναποφασίζονται από τον εκπαιδευτικό και τους μαθητές οι βασικοί άξονες για τη συγγραφή. Οι μαθητές προτείνουν τίτλους για το κείμενο και επιλέγουν τον καλύτερο.

Ανάλογες δράσεις πραγματοποιούνται από τον εικαστικό εκπαιδευτικό και τους μαθητές. Ειδικότερα: 1. Ανάλυση εικόνας και συσχετισμός με το κείμενο. 2. Αναζήτηση άλλων εικαστικών έργων σε συμφωνία ή αντίστιξη με το κείμενο. 3. Καλλιτεχνική δημιουργία, ατομική. Με αφορμή τα κείμενα της δημιουργικής γραφής κάθε μαθητής εικονογραφεί ένα κείμενο, το δικό του ή κάποιου συμμαθητή. 4. Καλλιτεχνική δημιουργία, ομαδική. Με βάση τον τίτλο που επιλέχθηκε ως καλύτερος, οι μαθητές προχωρούν στην πραγμάτωση εικαστικού έργου, αφού συζητηθούν με τον εκπαιδευτικό οι βασικοί άξονες και οι προϋποθέσεις για τη δημιουργία του, όπως έγινε και για το γλωσσικό κείμενο.

5. Παράδειγμα εφαρμογής

Το παράδειγμα εφαρμογής εντάσσεται στο ωρολόγιο πρόγραμμα της Λογοτεχνίας και των Εικαστικών και βασίζεται στο κείμενο «Αρχείον» του Ν. Γ. Πεντζίκη, που συμπεριλαμβάνεται στο σχολικό εγχειρίδιο Νέας Ελληνικής Λογοτεχνίας της Β΄ τάξης Γενικού Λυκείου» (σ. 423) (Γρηγοριάδης κ.ά., χ.χ.). Το προαναφερόμενο κείμενο ανοίγει δίοδο για το πέρασμα στο βιβλίο του συγγραφέα «Μητέρα Θεσσαλονίκη», το οποίο συνεξετάζεται, στη συνέχεια, με τον ζωγραφικό πίνακά του «Θεσσαλονίκη». Η συνολική διεργασία επιμερίζεται σε 4 στάδια.

5.1. Α΄ στάδιο

Αρχικά αναλύεται το κείμενο «Αρχείον» του Ν. Γ. Πεντζίκη, όπου καταγράφονται περιστατικά από την καθημερινή ζωή μέσα σε μια θρησκευτική ατμόσφαιρα, τα οποία εντάσσονται στον αγαπημένο χώρο του συγγραφέα, τη Θεσσαλονίκη ή έχουν κάποια σχέση με αυτήν. Εξετάζεται το γλωσσικό κείμενο με εφαρμογή της διερευνητικής και ομαδοσυνεργατικής μεθόδου και με βάση τους θεματικούς άξονες: Διαπαιδαγώγηση παιδιού – Το τραγούδι και το παραμύθι – Θρησκευτική Αγωγή – Το όνομα «Γαλαξίδι». Επισημαίνονται η συνειρμική σύνδεση γεγονότων και σκέψεων, χωρίς λογική σειρά, η αφήγηση και ο διάλογος και άλλα στοιχεία του έργου.

Γίνεται μερική αποδελτίωση του λογοτεχνικού και εικαστικού έργου του Ν.Γ. Πεντζίκη και, με αφορμή το κείμενο του σχολικού εγχειριδίου, εστιάζουμε στην εξέταση του έργου «Μητέρα Θεσσαλονίκη», ως πλησιέστερου στη βιωματική εμπειρία των μαθητών και ως κειμένου με την πιο ολοκληρωμένη εικόνα της πόλης που συναντούμε στα έργα του συγγραφέα. Γέφυρα μετάβασης από το «Αρχείον» στο έργο «Μητέρα Θεσσαλονίκη» μπορεί να αποτελέσει, μέσω του Φωτόδεντρου, του Εθνικού Συσσωρευτή



Εκπαιδευτικού Περιεχομένου για την Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, το κείμενο του συγγραφέα «Γραφικότητες» που αναφέρεται στις γραφικότερες μεριές της Θεσσαλονίκης και αποτελεί απόσπασμα του έργου του «Μητέρα Θεσσαλονίκη» (Πεντζίκη, 2009, 5η έκδ., σ.σ. 89-90).

Παράλληλα, από το εικαστικό έργο του Πεντζίκη επικεντρωνόμαστε στον ζωγραφικό πίνακά του «Θεσσαλονίκη» (τέμπερα, 1979), ο οποίος έχει θέμα συναφές με το βιβλίο που επιλέξαμε.

Ακολουθεί ανάλυση και συσχετισμός του γλωσσικού και του εικαστικού κειμένου. Το γλωσσικό κείμενο εξετάζεται σε επίπεδο κατανόησης, οργάνωσης, δομικών στοιχείων, ερμηνείας, γλωσσικών, μορφικών, αφηγηματικών, υφολογικών επιλογών κ.λπ. και εντοπίζονται χαρακτηριστικά στοιχεία του όπως σύμβολα, το ζήτημα του χώρου κ.ά. (Σατραζάνης, 1985). Το εικαστικό έργο αναλύεται με βάση το μοντέλο ανάλυσης του David Perkins, το οποίο ενδείκνυται για ανάλυση έργων τέχνης στο σχολικό περιβάλλον και το οποίο προτείνει μια ανάλυση τεσσάρων φάσεων (Perkins, 1994). Από την παράλληλη ανάλυση διαπιστώνεται ότι στο γραπτό κείμενο είναι έντονη η παρουσία συμβολισμών και συναισθημάτων, το ίδιο και στο έργο τέχνης, το οποίο παρουσιάζει έντονα συμβολικό περιεχόμενο. Και στα δύο κείμενα, γλωσσικό και εικαστικό, αναδεικνύεται ο συγγραφέας ως Βυζαντινός και Ευρωπαίος, πολύπλοκος και αθώος, ορθόδοξος και μοντέρνος. Με τον τρόπο αυτόν οι μαθητές συνειδητοποιούν τη δυνατότητα ανακάλυψης διαφορετικών μονοπατιών για την προσέγγιση του θέματος.

5.2. Β' στάδιο

Σε δεύτερο στάδιο, οι μαθητές αναζητούν και διερευνούν λογοτεχνικά κείμενα με το ίδιο θέμα. Η έρευνα των μαθητών ακολουθεί 4, κυρίως, άξονες: (α) εντοπισμός άλλων λογοτεχνικών έργων του Ν.Γ. Πετζίκη που συσχετίζονται νοηματικά με το εικαστικό έργο, δηλαδή τον πίνακα «Θεσσαλονίκη», (β) εντοπισμός έργων άλλων Θεσσαλονικέων λογοτεχνών με θέμα τη Θεσσαλονίκη, (γ) εντοπισμός έργων άλλων Ελλήνων λογοτεχνών με θέμα τη Θεσσαλονίκη, (δ) εντοπισμός έργων ξένων λογοτεχνών με θέμα τη Θεσσαλονίκη.

Αντίστοιχα, για την αναζήτηση παράλληλων εικαστικών έργων και την αλληλεπίδρασή τους με το λογοτεχνικό έργο «Μητέρα Θεσσαλονίκη», οι 4 άξονες είναι: (α) εντοπισμός άλλων εικαστικών έργων του Ν.Γ. Πετζίκη που συσχετίζονται νοηματικά με το κείμενο, (β) εντοπισμός έργων άλλων Θεσσαλονικέων εικαστικών καλλιτεχνών με θέμα τη Θεσσαλονίκη, (γ) εντοπισμός έργων άλλων Ελλήνων εικαστικών καλλιτεχνών με θέμα τη Θεσσαλονίκη, (δ) εντοπισμός εικαστικών έργων ξένων εικαστικών καλλιτεχνών με θέμα τη Θεσσαλονίκη.

Άλλα λογοτεχνικά έργα του ίδιου συγγραφέα που αναφέρονται στη Θεσσαλονίκη είναι: Ανδρέας Δημακούδης και άλλες μαρτυρίες χαμού και



δεύτερης πανοπλίας - Πραγματογνωσία και άλλα επτά κείμενα μυθοπλασίας νεωτερικής - Αρχιτεκτονική της σκόρπιας ζωής και άλλα μεταγενέστερα κείμενα - Το μυθιστόρημα της κυρίας Έρσης - Προς εκκλησιασμό - Συνοδεία - Σημειώσεις εκατό ημερών - Υδάτων υπερεκχείλιση και το Αρχείο, απόσπασμα του οποίου ήδη έχουν μελετήσει οι μαθητές και έχει αποτελέσει την αφορμή και τη δίοδο προς το βιβλίο «Μητέρα Θεσσαλονίκη».

Αναφορικά με τα κείμενα άλλων λογοτεχνών που συμφωνούν με το εικονιστικό υλικό και εμπεριέχουν ποικίλες αναφορές στο δομημένο και το φυσικό περιβάλλον της Θεσσαλονίκης, στην ιστορία και την κοινωνική της σύσταση καταγράφονται στο έργο πολλών πεζογράφων και ποιητών, όπως: «Το δικό μας αίμα» και «Πρωτεύουσα των προσφύγων» του Γιώργου Ιωάννου - «Η πόλη μου, οι ρίζες μου» του Αλμπέρτου Ναρ - «Οδοστρωτήρας» και «Απ' Αφορμή» του Τηλέμαχου Αλαβέρα - «Θύματα ειρήνης» και «Τριλογία» του Βασίλη Βασιλικού - «Κήπος των Πριγκίπων» και «Μεγάλη Πλατεία» του Νίκου Μπακόλα (Κωτόπουλος, 2014) κ.ά..

Αν εστιάσουμε σε ένα χαρακτηριστικό στοιχείο της πόλης, εντοπίζουμε στα διαφορετικά λογοτεχνικά κείμενα του Πεντζίκη τα σημεία αναφοράς σε αυτό. Παραδείγματα αναφορών για τον Λευκό Πύργο: Μητέρα Θεσσαλονίκη σελ. 29, 64-65, 84, 126, 134 - Το μυθιστόρημα της κυρίας Έρσης σελ.245 - Υδάτων υπερεκχείλιση σελ.132 - Πραγματογνωσία σελ.146. Αναφορές για τον Θερμαϊκό κόλπο: Μητέρα Θεσσαλονίκη σελ.119 - Αρχείο σελ.23 - Το μυθιστόρημα της κυρίας Έρσης σελ.272 - Συνοδεία, σελ.138 κ.ο.κ.

Κατά τον ίδιο τρόπο εντοπίζουμε τα σημεία αναφοράς για συγκεκριμένο κτίριο, χώρο κ.τ.λ. της πόλης στα λογοτεχνικά κείμενα άλλων λογοτεχνών, όπως: «Αντίο, Θεσσαλονίκη» του Φίλιππου Φιλίππου (για τον Λευκό Πύργο) - «Το δικό μας αίμα» του Γιώργου Ιωάννου (για το Σείχ Σου) - «Ο Πόλεμος», «Θεσσαλονίκη», «Μέρες του 1969 μ.Χ.» του Μανόλη Αναγνωστάκη (για οδό Αιγύπτου, Λαδάδικα) - «Το σταυροδρόμι», «Κασσάνδρα και άλλα ποιήματα» της Ζωής Καρέλλη (για το λιμάνι και ναούς της Θεσσαλονίκης) - «Θεσσαλονίκη, ού μ' εθέσπισεν» του Ντίνου Χριστιανόπουλου (για περιοχή Βαρδάρη, Γεντί Κουλέ, οδό Δημητρίου Πολιορκητού, Σαράντα Εκκλησιές, Συνοικισμό Χιρς) κ.ά..

Εικαστικά έργα του Πεντζίκη που αλληλεπιδρούν με το λογοτεχνικό έργο «Μητέρα Θεσσαλονίκη», εκτός από το έργο του «Θεσσαλονίκη», του οποίου η ανάλυση έγινε σε προγενέστερο στάδιο από τους μαθητές, είναι ενδεικτικά: «Διασταύρωση Εγνατίας και Αγίας Σοφίας» (1950), «Αποψη Θεσσαλονίκης» (1960).

Η Θεσσαλονίκη μέσα από το βλέμμα άλλων Θεσσαλονικέων καλλιτεχνών αναδύεται στα έργα: «Καμάρα» του Πολύκλειτου Ρέγγου, «Ανω Πόλη» του Νίκου Φωτάκη, «Σπίτι στην Άνω Πόλη» του Κώστα Γούναρη κ.ά..

Μέσα από το βλέμμα άλλων Ελλήνων καλλιτεχνών η Θεσσαλονίκη αποτυπώνεται στα έργα: «Είδωλο Θεσσαλονίκης» του Γιώργου Σταθόπουλου,



«Θεσσαλονίκη» του Βασίλη Σπεράντζα, «Η Αγία Αικατερίνη Θεσσαλονίκης» του Κωνσταντίνου Μαλέα κ. ά.

Ως προς τα έργα ξένων καλλιτεχνών που αφορούν τη Θεσσαλονίκη, αναφέρουμε ως παραδείγματα το έργο με την άποψη του λιμανιού και τον Λευκό Πύργο του Stefano Lanza, την Υδατογραφία του Salacca, στην οποία απεικονίζονται τα θαλάσσια τείχη και ο Λευκός Πύργος, τον πίνακα του William Wood, στον οποίο φαίνεται να μαίνεται η μεγάλη πυρκαγιά του 1917 πίσω από τον Λευκό Πύργο.

5.3. Γ' στάδιο

Μετά την ολοκλήρωση της διερευνητικής προσέγγισης και στο πλαίσιο της δημιουργικής γραφής, κατά την ώρα διδασκαλίας της Λογοτεχνίας κάθε μαθητής γράφει ατομικά ένα δικό του πεζό κείμενο ή ποίημα, με αφόρμηση τον τίτλο του κειμένου «Μητέρα Θεσσαλονίκη» ή λέξεις και φράσεις σχετικές με το θέμα, εκτός ή εντός κειμένου, όπως: «φτάνοντας μέσα στο λιμάνι», «η αναπνοή της μνήμης», «Τα γκρίζα μικρόσπιτα», «Θεσσαλονίκη και ζωή».

Ακολουθεί η εικονογράφηση του κειμένου δημιουργικής γραφής, επίσης ως ατομική δραστηριότητα. Με αφορμή τα κείμενα της δημιουργικής γραφής που παρήχθησαν, κάθε μαθητής κατά την ώρα των Καλλιτεχνικών Μαθημάτων εικονογραφεί ένα κείμενο, το δικό του ή συμμαθητή του, αυξάνοντας, έτσι, την ετοιμότητά του σε θέματα εφαρμοσμένων τεχνών.

5.4. Δ' στάδιο

Στο στάδιο της συλλογικής δημιουργικής γραφής, οι μαθητές γράφουν, χωρισμένοι σε ομάδες, ένα συνεργατικό κείμενο με θέμα τη Θεσσαλονίκη. Από τον εκπαιδευτικό δίνονται προς αξιοποίηση βασικές φράσεις από το κείμενο «Μητέρα Θεσσαλονίκη» του Ν. Γ. Πεντζίκη, όπως: «Τα πρόσωπα αγωνίζονται να παραμείνουν. Τα πράγματα συνεχώς μεταβάλλονται», «να συνάψει η όρασή μας με τον χαρακτήρα της πόλης έναν γάμο», «Δεν είμαστε μόνοι στην έρημο», «Πρέπει να θυμούμαστε και θυμούμαστε». Συμφωνούνται, επίσης, μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών οι βασικοί άξονες: τόπος, χρόνος, ήρωας ή ήρωες και οι μαθητές επιλέγουν τίτλο που καθορίζει το περιεχόμενο.

Όσον αφορά το εικαστικό δημιουργικό μέρος, οι μαθητές, σε ομάδες, προχωρούν στην πραγμάτωση μιας εικαστικής «Εγκατάστασης» (Installation) με θέμα ανάλογο των κειμένων που προέκυψαν κατά το στάδιο της συλλογικής δημιουργικής γραφής. Συναποφασίζονται στο πλαίσιο της ομάδας οι βασικοί άξονες της εικαστικής δράσης (είδος, χώρος, τεχνικές, υλικά, χρώμα, σύνθεση, υφή, φωτισμός, ατμόσφαιρα κλπ.). Επιπρόσθετα, σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό ορίζεται μια βασική προϋπόθεση, η οποία θα αποτελεί ενοποιητικό στοιχείο για το έργο της συνολικής εγκατάστασης.



6. Παράλληλες δραστηριότητες – Επέκταση της διδακτικής πρότασης

Η διδακτική πρόταση μπορεί να πλαισιωθεί με παράλληλες ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες, ανάλογα με τους στόχους, τα ενδιαφέροντα των μαθητών, τις δυνατότητές τους και τον διαθέσιμο χρόνο. Οι παράλληλες δραστηριότητες μπορούν να προσαρμοστούν για τη μελέτη, εξερεύνηση, αναπαράσταση οποιασδήποτε πόλης.

Ως παράλληλες μαθητικές δραστηριότητες με θέμα τη Θεσσαλονίκη, προτείνονται ενδεικτικά: (α) Δημιουργία κόμικς που εστιάζει στο παρελθόν, το παρόν ή και το μέλλον της πόλης. (β) Δημιουργία ντοκιμαντέρ ή αφήγησης (digital storytelling) για μια προσφιλή περιοχή ή γειτονιά της Θεσσαλονίκης. (γ) Αρχιτεκτονική μιας σελίδας ή δημιουργία ενός εντύπου ή ψηφιακού εικονογραφημένου ανθολογίου με τίτλο «Θεσσαλονίκη, η πόλη μου» και με έμφαση σε σημεία/χώρους της επιλογής των μαθητών. (δ) Δημιουργία πολιτιστικού χάρτη με τα σημαντικότερα μνημεία της πόλης. (ε) Δημιουργία βίντεο, κολλάζ, αφίσας, ζωγραφικού έργου, με θέμα «Η Θεσσαλονίκη του Ν.Γ. Πεντζίκη». (στ) Συλλογή τραγουδιών για τη Θεσσαλονίκη (π.χ. το τραγούδι «Θεσσαλονίκη» των Νίκου Καββαδία και Θάνου Μικρούτσικου). (ζ) Σύνθεση τραγουδιών για την πόλη, από τους μαθητές. (η) Αναζήτηση ταινιών και ντοκιμαντέρ που διαδραματίζονται στην πόλη ή αναφέρονται σε αυτήν ή σχετίζονται με αυτήν. (θ) Συγγραφή κειμένου ή δημιουργία πολυτροπικής παρουσίασης ή λευκώματος (έντυπου ή ηλεκτρονικού), με θέμα: «Η πόλη: παρελθόν, παρόν, μέλλον». Αρχικά, αναζήτηση υλικού, για την πόλη όπως ήταν παλαιότερα, με έρευνα των μαθητών σε φωτογραφικά λευκώματα, αρχεία τοπικών εφημερίδων, πολιτιστικών φορέων, της δημοτικής βιβλιοθήκης, της δημοτικής πινακοθήκης, των Μουσείων, του Δήμου της πόλης, ηλικιωμένων πολιτών. Ακολουθεί αναζήτηση υλικού και πληροφοριών για τη σύγχρονη πόλη από επαγγελματίες, καλλιτέχνες ντόπιους, τον Δήμο ή και φωτογράφιση από τους ίδιους τους μαθητές κτιρίων, περιοχών, δρόμων κ.τ.λ.. Στο τέλος οι μαθητές εκφράζουν τις απόψεις τους για το μέλλον της πόλης. (ι) «Το χρονικό μιας πόλης»: συλλογή παλαιών φωτογραφιών της Θεσσαλονίκης και κατάταξή τους σε χρονολογικό άξονα. (ια) «Η Θεσσαλονίκη άλλοτε και τώρα». Συγκέντρωση αρχαιακού υλικού που αφορά το παρελθόν και το παρόν της πόλης και σύγκριση των δεδομένων για να διαπιστωθούν ομοιότητες και διαφορές της Θεσσαλονίκης μέσα στον χρόνο. (ιβ) Η ιστορία της πόλης μέσα από τα τοπωνύμια και τα οδωνύμια. (ιγ) «Γωνιές της πόλης γεμάτες σημασία». Φωτογράφιση ή ζωγραφική αναπαράσταση γραφικών περιοχών και χαρακτηριστικών σημείων της πόλης που κάνουν σε έναν ξένο επισκέπτη ή και στους κατοίκους τη μεγαλύτερη εντύπωση. Δημιουργία συνοδευτικής αναλυτικής και επεξηγηματικής λεζάντας για κάθε απεικόνιση και καταγραφή σκέψεων και συναισθημάτων που προκαλούν οι απεικονίσεις. (ιδ) Συλλογή φωτογραφιών από εκθέματα μουσείων (αρχαιολογικού, βυζαντινού, λαογραφικού, σιδηροδρομικού μουσείου κ.ά.), που προέρχονται από την



πόλη. (ιε) Διερεύνηση της αναπαράστασης της εικόνας της πόλης γενικά, στην ελληνική ή/και ξένη λογοτεχνία και στη ζωγραφική τέχνη. Στη συνέχεια, σύγκριση των αναπαραστάσεων δύο ή περισσότερων πόλεων ή πολύπλευρη μελέτη μίας μόνο πόλης, όπως αποτυπώνεται στο έργο διαφόρων λογοτεχνών ή ζωγράφων. (ιστ) Δραματοποίηση ενός σημαντικού, για την πόλη, γεγονότος (π.χ. για τη Θεσσαλονίκη: απελευθέρωση πόλης, μικρασιάτες πρόσφυγες, πυρκαγιά 1917, σεισμός 1978). (ιζ) Δημιουργία μουσειοσκευής με αντικείμενα του παρελθόντος από τον ιδιαίτερο τόπο. (ιη) Δημιουργία του «μπαούλου του χρόνου» με αντικείμενα του παρελθόντος, αλλά και του παρόντος, που θα επιλέξουν τα παιδιά ως ιστορική παρακαταθήκη για τις μελλοντικές γενιές μαθητών. (ιθ) Κατασκευή τριών παράλληλων χρονογραμμών μιας χρονικής περιόδου, στις οποίες αποτυπώνονται τα σημαντικά γεγονότα που συνέβησαν παράλληλα σε επίπεδο τοπικής, εθνικής και παγκόσμιας Ιστορίας.

Η διδακτική πρόταση, όπως περιγράφηκε παραπάνω, με θέμα την πόλη στη λογοτεχνία και την τέχνη, μπορεί να εφαρμοστεί για οποιαδήποτε πόλη, ελληνική ή ξένη (Τσιριμώκου, 1988· Αποστολίδου, 2000· Σερέφας, 2006· Ρέντζος, 2010). Στα διδακτικά εγχειρίδια του Λυκείου και, ιδιαίτερα, του Γυμνασίου υπάρχει πλούσιο υλικό, κυρίως στις θεματικές ενότητες των δύο πρώτων τάξεων Γυμνασίου «Ο άνθρωπος και η φύση • Πόλη - Ύπαιθρος», «Παλαιότερες μορφές ζωής» και ιδιαίτερα στην ενότητα «Ταξιδιωτικά κείμενα».

Παραδείγματα κειμένων με αναφορές σε πόλεις, από τα σχολικά εγχειρίδια Νεοελληνικής Λογοτεχνίας του Γυμνασίου και Γενικού Λυκείου:

- Α΄ Γυμνασίου: Ευγενία Φακίνου, «Η ζωή στη Σύμη» (σελ. 100), Κώστας Ουράνης, «Το θέλγητρο της Ανδaluσίας» (σελ. 114).
- Β΄ Γυμνασίου: Νίκος-Αλέξης Ασλάνογλου, «Η εξοχική Λευκάδα» (σελ. 118), Νίκος Κάσδαγλης, «Τόκιο» (σελ. 121).
- Γ΄ Γυμνασίου: Μ. Καραγάτσης, «Ένας Ρώσος συνταγματάρχης στη Λάρισα (σελ. 204), Μέλπω Αξιώτη, «Η ψυχή του νησιού» (σελ. 216).
- Α΄ Γενικού Λυκείου: Εμμανουήλ Ροΐδης, «Αθηναϊκοί περίπατοι» (σελ. 340).
- Β΄ Γενικού Λυκείου: Κοσμάς Πολίτης, «Στου Χατζηφράγκου» (σελ. 284).
- Γ΄ Γενικού Λυκείου: Δημήτρης Χατζής, «Ο Σιούλας ο ταμπάκος, (σελ. 181).
- Γ΄ Γενικού Λυκείου, Ομάδας Προσανατολισμού Ανθρωπιστικών Σπουδών: Γιώργος Ιωάννου, «Ομίχλη» (σελ. 262).
- Γ΄ Γενικού Λυκείου, Φάκελος Υλικού, στο πλαίσιο του 1ου Δικτύου Κειμένων: «Όταν θέλεις να φύγεις...»: Κείμενα Κ.Π. Καβάφη, Η Πόλις (σελ. 14) - Α. Παπαδιαμάντη, Η νοσταλγός (σελ. 34).
- Παραδείγματα έργων ζωγραφικής με απεικονίσεις πόλεων:
- Πίνακας του Ιωάννη Αβραμίδη με τίτλο «Η πόλις».
- Ο ομότιτλος πίνακας του Δανιήλ Γουναρίδη.



- Απεικόνιση του Ναυπλίου από ζωγράφους όπως ο Αγήνωρ Αστεριάδης, ο Νίκος Χατζηκυριάκος-Γκίκας, ο Φώτης Κόντογλου, ο Γιάννης Τσαρούχης κ.ά..

Επισημαίνεται ότι η μελέτη της πόλης δεν είναι απαραίτητο να εστιαστεί μόνο στην ιστορική της διαδρομή. Εκπαιδευτικός και μαθητές συναποφασίζουν και επιλέγουν πτυχές στις οποίες θα στραφεί η μελέτη τους: κοινωνική, ιστορική, λαογραφική, αρχιτεκτονική, φυσικό και ανθρωπογενές περιβάλλον κ.ά. Παρόμοια, σε εικαστικό επίπεδο η μελέτη της πόλης μπορεί να αποτελέσει εξαιρετική αφορμή για τη μελέτη του χώρου με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους, σχέδιο, προοπτική απόδοση του βάθους καθώς και ερέθισμα για την κατασκευή τρισδιάστατων μοντέλων (π.χ. μακέτες, δημιουργία σκηνικών κλπ.).

Επιπρόσθετα, η λογοτεχνική αναπαράσταση της πόλης, μπορεί να μην περιοριστεί μόνο στην αντίστοιχη της ζωγραφική αποτύπωση, αλλά να συνδυαστεί και να 'συνομιλήσει' με καλλιτεχνικές αναπαραστάσεις γενικότερα, τόσο από το πεδίο των εικαστικών τεχνών (γλυπτική, χαρακτική, φωτογραφία, αρχιτεκτονική, κόμιξ κλπ.) όσο και από το πεδίο άλλων τεχνών (κινηματογράφος, παραστατικές τέχνες (performing arts), animation, διαφήμιση, μουσική κ.λπ.).

7. Συμπεράσματα

Στη σημερινή πραγματικότητα των ανοιχτών πλουραλιστικών κοινωνιών και της επικοινωνιακής ποικιλότητας και πολυμορφίας η κινητοποίηση του μαθητικού ενδιαφέροντος, ως ενός από τα στοιχεία της αποτελεσματικής διδασκαλίας, αποτελεί ζητούμενο και πρόκληση για τον εκπαιδευτικό. Οι διεπιστημονικές και διαθεματικές συνδέσεις μεταξύ Λογοτεχνίας, Καλλιτεχνικών Μαθημάτων και Τοπικής Ιστορίας, μέσα από τις συμβολικές κωδικοποιήσεις και αποκωδικοποιήσεις των εικαστικών έργων και της λογοτεχνικής έκφρασης διευκολύνουν την κατανόηση της ιστορίας του τόπου, την επισήμανση ποικίλων τρόπων προσέγγισης του ίδιου χώρου, την πρόσκτηση γνώσης και τη διαμόρφωση κριτικής στάσης απέναντι σε έργα τέχνης και λογοτεχνίας, αλλά και σε ιστορικά θέματα.

Τα λογοτεχνικά και καλλιτεχνικά έργα μπορούν να αποτελέσουν έναυσμα αναζήτησης και περαιτέρω διερεύνησης ιστορικών τόπων και γεγονότων. Επίσης, συντελούν στην καλλιέργεια της ευαισθησίας, της φαντασίας και της δημιουργικότητας. Η ενεργός και βιωματική συμμετοχή των μαθητών στην προσέγγιση ενός θέματος και η ιστορική αναβίωση της πόλης με δημιουργικό τρόπο πλαισιώνονται από συναισθήματα ευχαρίστησης και ικανοποίησης, που οδηγούν σε διαμόρφωση θετικών στάσεων για τα μαθήματα και το σχολείο.

Η υλοποίηση της συγκεκριμένης διδακτικής πρότασης σε σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Θεσσαλονίκης και της ευρύτερης περιοχής, είχε άριστα αποτελέσματα. Η εφαρμογή της έδειξε ότι συνέβαλε στον



επαναπροσδιορισμό των μεθόδων πρόσκτησης γνώσης και των ρόλων των μαθητών, αλλά και των εκπαιδευτικών. Οι μαθητές εργάστηκαν ως «ερευνητές» και «δημιουργοί», καλλιεργώντας δεξιότητες ανάλυσης, ερμηνείας και παραγωγής διαφορετικών κειμένων (γλωσσικών και εικαστικών) και αναπτύσσοντας ικανότητες αυτορρύθμισης και αυτόνομης εργασίας, ενώ ο ρόλος των εκπαιδευτικών υπήρξε περισσότερο υποστηρικτικός και διευκολυντικός στην όλη διαδικασία.

Κινητοποιήθηκαν και οι πιο αδύναμοι μαθητές, διότι η παραγωγή λογοτεχνικών και εικαστικών έργων αφορούσε ως επιτυχία το σύνολο των μαθητών. Ήταν, τέλος, ευχάριστη έκπληξη για τους μαθητές η συνδυασμένη διδασκαλία Λογοτεχνίας και Καλλιτεχνικών, που στερεοτυπικά θεωρούνται ασυμβίβαστα γνωστικά αντικείμενα, και η προσέγγιση της ιστορίας του τόπου με τρόπο διαφορετικό, ελκυστικό και καινοτόμο. Οι μαθητές ανταποκρίθηκαν θετικά στη σύνθεση διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων, με αποτέλεσμα να αναπτύξουν μια κριτική στάση απέναντι στα έργα της λογοτεχνίας και της τέχνης και στη σύνδεσή τους με την ιστορία της πόλης τους.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

- Agamben, G. (2005). *Childhood and History: The Destruction of Experience and Source of History*. Belo Horizonte: UFMG.
- Burns, R. C. (1995). *Dissolving the boundaries: Planning for curriculum integration in middle and secondary schools*. Charleston, WV: Appalachia Educational Laboratory.
- Eisner, E. (2002). *The arts and the creation of mind*. New Haven and London: Yale University Press.
- Freedman, K. (2003). *Teaching visual culture: curriculum, aesthetics and the social life of art*. New York and London: Teachers College Press.
- Garner, H. (1990). *Art Education and Human Development*. Los Angeles: The Getty Education Institute for the Arts.
- Gibbons, J. A. (1979). "Curriculum integration". *Curriculum Inquiry*, 9(4), 321-332.
- Gruenewald, D. (2003). "The best of both worlds: A critical pedagogy of place". *Educational Researcher*, 32(4), 3-12.
- Gruenewald, D. (2008). "Chapter 7: Place-based education: Grounding culturally responsive teaching in geographical diversity". In, Gruenewald, D. & Smith, G. (eds.), *Place-based education in the global age: Local diversity* (pp. 137-153). New York, NY: Taylor & Francis Group.
- Klein, J. T. (2002). "Introduction: Interdisciplinarity Today: Why? What? and How?". In, Klein, J. T. (ed.), *Interdisciplinarity Education in K-12 and College. A Foundation for K-16 Dialogue* (pp. 1-17). New York: College Board Publications.



- Lenoir, Y. & Hasni, A. (2016). "Interdisciplinarity in Primary and Secondary School: Issues and Perspectives". *Creative Education*, 7(16), 2433-2458.
- Martinello, M. L. & Cook, G. E. (1994). *Interdisciplinary inquiry in teaching and learning*. New York: Macmillan College Publishing.
- Mezirow, J. (2009). "An Overview on Transformative Learning". In, Illeris, K. (ed). *Contemporary Theories of Learning*. London / New York: Routledge.
- Newell, W. H. (2001). "A Theory of Interdisciplinary Studies". *Issues in Integrative Studies*, 19, 1- 26.
- Perkins, D. (1994). "The intelligent eye: learning to think by looking at art". Cambridge, MA: *Harvard Graduate School of Education Review*, 60(1), 66–92.
- Squires, G. (1975). *Interdisciplinarity. A report by the Group for Research and Innovation in Higher Education*. London: The Nuffield Foundation.

Ελληνόγλωσσες

- Αποστολίδου, Β. (2000). "Λογοτεχνία της πόλης / πόλεις της λογοτεχνίας". Στο, Β. Αποστολίδου, Β. Καπλάνη & Ε. Χοντολίδου (επιμ). *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο ... μια νέα πρόταση διδασκαλίας* (σ.σ. 335-346). Αθήνα: Τυπωθήτω–Γιώργος Δαρδανός.
- Γιαννακοπούλου, Α. (2007). *Η Λογοτεχνία ως πηγή για το μάθημα της Ιστορίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση* (μεταπτυχιακή εργασία). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Φιλοσοφική Σχολή, Τομέας παιδαγωγικής.
- Γρηγοριάδης, Ν., Καρβέλης, Δ., Μηλιώνης, Χ., Μπαλάσκας, Κ., Παγανός, Γ. & Παπακώστας, Γ. (χ.χ.) *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, τεύχος Β΄. Β΄ τάξη Γενικού Λυκείου*. Αθήνα: ΙΤΥΕ «Διόφαντος». Ανακτήθηκε στις 04/12/2019 από <http://ebooks.edu.gr/new/books-pdf.php?course=DSB106>
- Δερτιλής, Γ. (1983). *Διεπιστημονικότητα και Ίστορία*. Ανακτήθηκε στις 04/12/2019 από <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/ekke/article/viewFile/7131/6850>
- Κόκκος, Α. και Συνεργάτες (2011). *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κωτόπουλος, Τ. (2014). *Η Θεσσαλονίκη στο έργο των θεσσαλονικέων πεζογράφων*. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Νεραντζής, Ι. (2015). *Λογοτεχνία και Ιστορία - αμφίδρομη σχέση. Η Λογοτεχνία ως ιστορική πηγή και η Ιστορία ως έμπνευση λογοτεχνική*. Αργίνο: Αργιώνιο Αρχείο.
- Πεντζίκης, Ν. Γ. (2008). *Μητέρα Θεσσαλονίκη, 7η έκδοση (5η έκδ. 1994)*. Αθήνα: Κέδρος.



- Προγράμματα Σπουδών συμπληρωματικά προς τα ισχύοντα (2011).
Ανακτήθηκε στις 04/12/2019 από <http://ebooks.edu.gr/new/ps.php>.
- Ρέντζος, Γ. (2010). *Αναπαραστάσεις της πόλης. Μια παιδαγωγική για την κατάκτηση της πόλης*. Βόλος: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας.
- Σαραντοπούλου, Ε., Καπροϊτή, Π. & Ζεπάτου, Χ. (2016). "Διδάσκοντας Ιστορία μέσα από τη Λογοτεχνία και τις Τέχνες". Στο, Γρόσδος, Σ. (επιμ.), *Προγράμματα Σπουδών – Σχολικά εγχειρίδια Από το παρελθόν στο παρόν και το μέλλον. Πρακτικά Συνεδρίου (β' τόμος, σ.σ. 21-29)*. Αθήνα: Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης του ΕΚΕΔΙΣΥ - Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος - PIERCE - Αμερικανικό Κολλέγιο Ελλάδος.
- Σατραζάνης, Αν. (1985). "Το πρόβλημα του χώρου στην πόλη στους πεζογράφους της Σχολής της Θεσσαλονίκης: Η περίπτωση του Ν.Γ. Πεντζίκη και του βιβλίου του *Μητέρα Θεσσαλονίκη*". Στο, *Η Θεσσαλονίκη. Αφιέρωμα στα 2300 χρόνια της Πόλης* (σ.σ. 685-692). Θεσσαλονίκη: Δήμος Θεσσαλονίκης.
- Σερέφας, Σ. (επιμ.) (2006). *Θεσσαλονίκη: Μια πόλη στη λογοτεχνία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Τσιριμώκου, Λ. (1988). *Λογοτεχνία της πόλης*. Αθήνα: Λωτός.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ.- Π.Ι., (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης. Τόμος Α'.* Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Ιωάννα Βορβή

Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου ΠΕ02, 1ο ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Κεντρικής Μακεδονίας
ioaborb@gmail.com

Ελένη Κάρτσακα

Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου ΠΕ08, 2ο ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Κεντρικής Μακεδονίας
kartsaka@gmail.com



Το χρονικό μιας εικαστικής παρέμβασης στον τοίχο του λιμανιού της Ν. Μηχανιώνας

Νικόλαος Γαλάνης - Αντωνία Δαρδιώτη - Τριανταφυλλιά Τοκαλάκη

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία περιγράφεται η ιστορία της τοιχογραφίας στο λιμάνι της Μηχανιώνας, η οποία φιλοτεχνήθηκε από μαθητές Γυμνασίων του Δήμου Θερμαϊκού στο πλαίσιο δράσεων συνεργασίας σχολείων με την Τοπική Αυτοδιοίκηση. Η ανάγκη αισθητικής αναβάθμισης δημόσιων χώρων και ενεργού εμπλοκής των μαθητών στη διαμόρφωση του περιβάλλοντός τους, αποτέλεσε την αφορμή για τη δημιουργία του Τοπικού Δικτύου Σχολείων Δήμου Θερμαϊκού «Δρω για τον τόπο μου», το σχολικό έτος 2017-18 από το Γραφείο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Π.Ε.) της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Θεσσαλονίκης. Η αρχή της τοιχογράφησης έγινε τον Μάιο του 2018 από τα ενταγμένα στο τοπικό δίκτυο προγράμματα Π.Ε. του 1ου Γυμνασίου Μηχανιώνας, ενώ η συνέχειά της ήταν προϊόν συλλογικής παρέμβασης μαθητών όλων των προγραμμάτων του δικτύου, στην τελική εκδήλωσή του, τον Μάιο του 2019. Οι μαθητές ζωγράρισαν ένα τμήμα του τοίχου που οριοθετεί το θαλάσσιο μέτωπο του λιμανιού της Μηχανιώνας. Όλα τα έργα τους προβάλλουν διαφορετικά περιβαλλοντικά μηνύματα. Αφορμή για τον σχεδιασμό τους αποτέλεσε ο στίχος «Αν θα μπορούσα τον κόσμο να άλλαζα...». Με την υποστήριξη των εκπαιδευτικών, καλλιτεχνών και του Δήμου Θερμαϊκού, σε μία εκδήλωση- γιορτή, το όραμα των παιδιών για έναν καλύτερο κόσμο έχει αλλάξει την εικόνα της παραλιακής οδού, μία εικόνα που μέχρι σήμερα δεν έχει υποστεί βανδαλισμούς.

Λέξεις κλειδιά: τοιχογραφία, συνεργασία, τοπική κοινότητα, δίκτυο, δράσεις

1. Εισαγωγή

Η εργασία αυτή περιγράφει ένα παράδειγμα συμβολής της τέχνης σε μία συλλογική δράση Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, η οποία είχε ως αποτέλεσμα την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στη διαμόρφωση του περιβάλλοντός τους. Η τέχνη (ζωγραφική, θέατρο κ.α.), ως εκπαιδευτικό εργαλείο, έχει ενσωματωθεί σε πλήθος παιδαγωγικών προσεγγίσεων στο χώρο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και έχει απασχολήσει την εκπαιδευτική κοινότητα λόγω του σημαντικού ρόλου της (Κανδεράκη κ.ά., 2015· Σταθοπούλου & Πολυχρονάτου, 2009). Μπορεί να παίξει καθοριστικό ρόλο στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, ιδιαίτερα αυτή που είναι προσανατολισμένη στη δράση, στην ανάδειξη των ιδεών των παιδιών, στην ενδυνάμωση της αυτοπεποίθησής τους και στην εμπλοκή τους στη φροντίδα του περιβάλλοντος (Τσεβρένη, 2009). Μέσα από μία διαδικασίας δημιουργική και ευχάριστη για τα παιδιά, μπορεί να αποτελέσει τον καταλύτη ανάπτυξης επικοινωνίας, συλλογικότητας και εναλλακτικού οράματος για το μέλλον (Τσεβρένη, 2009).

Οι τοιχογραφίες, ως εικαστικές παρεμβάσεις καλλιτεχνών, που αλλάζουν το δημόσιο χώρο και αναβαθμίζουν την αισθητική του,



εμφανίζονται όλο και περισσότερο στο αστικό τοπίο της χώρας μας. Ένα πρόσφατο παράδειγμα αποτελεί ένα εικαστικό έργο σε κεντρικό τοίχο της Κοζάνης, προϊόν συνεργασίας του Δήμου Κοζάνης με τη Σχολή Καλών Τεχνών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, που ολοκληρώθηκε το Σεπτέμβριο του 2019 (ανακτήθηκε στις 28/11/19 από <https://www.makthes.gr>). Ένα δεύτερο, που αποτελεί εικαστική παρέμβαση σε λιμάνι της χώρας μας, πραγματοποιήθηκε στο βόρειο λιμενοβραχίονα του Λιμανιού του Ηρακλείου Κρήτης. Πρόκειται για τοιχογραφία που δημιουργήθηκε με την συνεργασία του Οργανισμού Λιμένος Ηρακλείου και ομάδας καλλιτεχνών της περιοχής (ανακτήθηκε στις 28/11/19 από <https://www.youtube.com>).

Τις περισσότερες φορές πρόκειται για πρωτοβουλίες των Δήμων σε συνεργασία με ομάδες καλλιτεχνών ή Σχολές Καλών Τεχνών. Η συγκεκριμένη τοιχογραφία, που παρουσιάζεται στην εργασία, αποτελεί πρωτοβουλία και προϊόν της συνεργασίας της εκπαιδευτικής κοινότητας με την τοπική Δημοτική Αρχή. Κύρια επιδίωξή της υπήρξε η εμπλοκή των μαθητών τόσο στο σχεδιασμό όσο και στην υλοποίησή της. Η τοιχογραφία θα αναβάθμιζε αισθητικά την επιλεγόμενη περιοχή, αλλά θα άρχιζε και ένας «διάλογος» με την τοπική κοινωνία μέσα από τα μηνύματα που θα μετέφερε. Άλλωστε, η τέχνη του δρόμου έχει αυτές τις ιδιότητες· λειτουργεί ως μέσο αφύπνισης, ευαισθητοποίησης και προώθησης του δημόσιου διαλόγου μέσα στο αστικό τοπίο, σπάει το «γκρίζο» και αναβαθμίζει αισθητικά τον δημόσιο χώρο (Κατσακιώρη, 2017). Χαρακτηριστικά παραδείγματα επίδρασης της τέχνης στο κοινωνικό γίνεσθαι αποτελούν της ομάδας «Favela Painting: Community Art for social change», με εικαστικές τοιχογραφίες στο Ρίο ντε Τζανέιρο στο πλαίσιο του «Santa Helena project» και στη Φλωρεντία στο πλαίσιο του «United painting» (Ανακτήθηκε στις 28/11/19 από <https://favelapainting.com>).

Η τοιχογράφηση, αλλά και η εκδήλωση που την πλαισίωσε, εντάσσεται στις δράσεις του τοπικού δικτύου Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης «Δρω για τον τόπο μου». Η ίδρυση τοπικών περιβαλλοντικών δικτύων δημιουργεί ένα θεσμοθετημένο πλαίσιο συνεργασίας σχολείων και φορέων της ευρύτερης τοπικής κοινότητας προς την επίτευξη κοινών στόχων. Σε αυτά συμμετέχουν σχολεία που υλοποιούν προγράμματα και δράσεις Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης με κάποια κοινά χαρακτηριστικά (συνήθως κοινή θεματολογία). Η χρήση βιωματικών ομαδικών δραστηριοτήτων στο ανωτέρω εκπαιδευτικό πλαίσιο αποτελεί προτεραιότητα, διότι με αυτή επιτυγχάνεται αποτελεσματικότερη συνεργασία και μάθηση (Ματσαγγούρας, 1998), ενώ δίνεται έμφαση και στην καλλιέργεια δεξιοτήτων σχεδιασμού και πραγματοποίησης δράσεων με ανάλογη ανάληψη ευθυνών από τους μαθητές (Πανέτσος & Θεμελάρος, 2009).



2. Το δίκτυο «Δρω για τον τόπο μου»

Το τοπικό δίκτυο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης «Δρω για τον τόπο μου» είναι προσανατολισμένο στη δράση, όπως δηλώνει και ο τίτλος του. Ιδρύθηκε από τη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ΔΔΕ) Ανατολικής Θεσσαλονίκης το σχολικό έτος 2017-18 με διάρκεια δύο σχολικά έτη και προέβλεπε τη συμμετοχή σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Δήμου Θερμαϊκού.

Τα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης αυτού του δικτύου επικεντρώθηκαν στην οργάνωση και υλοποίηση από τους μαθητές μίας ή περισσότερων δράσεων ανάδειξης της περιοχής του σχολείου τους (Περαία, Επανομή, Νέα Μηχανιώνα, Νέοι Επιβάτες). Οι δράσεις αυτές μπορούσαν να ποικίλλουν και να σχετίζονται με την ήπια τουριστική αξιοποίηση των περιοχών του Δήμου, τη βελτίωση ποιότητας ζωής των κατοίκων, την αισθητική αναβάθμιση και υιοθεσία δημόσιων χώρων κ.λπ.

Σκοπός του δικτύου ήταν η ενεργός συμμετοχή των σχολείων στην υλοποίηση δράσεων που αφορούν στον τόπο τους καθώς και η διεύρυνση της συνεργασίας μεταξύ τους.

Ειδικότερα οι στόχοι του ήταν:

- Η προώθηση της συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών από διαφορετικά σχολεία
- Η ανάπτυξη επικοινωνιακού πλαισίου μεταξύ των μελών του δικτύου για την ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών
- Η συνεργασία σχολείων και τοπικής κοινότητας στην υλοποίηση δράσεων
- Η οργάνωση κοινών εκδηλώσεων προβολής και διάχυσης των αποτελεσμάτων των προγραμμάτων και δράσεων
- Η ανάπτυξη συνεργασίας με φορείς που έχουν κοινό σκοπό με το δίκτυο.

Στο δίκτυο συμμετείχαν, το σχολικό έτος 2017-18, έξι (6) σχολεία, εκατόν τριάντα (130) μαθητές και δεκαπέντε (15) εκπαιδευτικοί με δεκατέσσερα (14) διαφορετικά περιβαλλοντικά προγράμματα και το σχολικό έτος 2018-19, πέντε (5) σχολεία, εκατόν πενήντα (150) μαθητές και έντεκα (11) εκπαιδευτικοί με δέκα (10) διαφορετικά περιβαλλοντικά προγράμματα.

Συντονιστικός φορέας ήταν η ΔΔΕ Ανατολικής Θεσσαλονίκης (διαμέσου της Υπεύθυνης Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης ΔΔΕ Ανατολικής Θεσσαλονίκης, Αντωνίας Δαρδιώτη) και συνεργαζόμενοι φορείς ο Δήμος Θερμαϊκού (διαμέσου της Αντιδημάρχου Παιδείας, Κατερίνας Χατζηχριστοφή), το Κέντρο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΚΠΕ) Ελ. Κορδελιού & Βερτίσκου (διαμέσου του μέλους της παιδαγωγικής ομάδας, Κώστα Στυλιάδη, το σχ. έτος 2017-18) και το 1^ο Περιφερειακό Κέντρο Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕΚΕΣ) (διαμέσου της Συντονίστριας για την Αειφορία, Ευαγγελίας Παπαθανασίου, το σχ. έτος 2018-19). Στην πενταμελή συντονιστική επιτροπή του δικτύου συμμετείχαν επίσης οι εκπαιδευτικοί: Νικόλαος Γαλάνης του 2ου Γυμνασίου Περαίας (και



τα δύο σχολικά έτη), Ελένη Ξυλά του 1ου Γυμνασίου Περαιάς (το σχ. έτος 2017-18) και Τριανταφυλλιά Τοκαλάκη του 1ου Γυμνασίου Ν. Μηχανιώνας (το σχ. έτος 2018-19).

Πέρα από τις μεμονωμένες τοπικές δράσεις που υλοποιήθηκαν από τα συμμετέχοντα σχολεία στη διάρκεια των δύο ετών, στο τέλος κάθε σχολικής χρονιάς διοργανώθηκε και από μία κοινή δράση για όλους τους μαθητές του δικτύου. Στόχος ήταν η συνάντηση όλων των μαθητών του δικτύου και η επί τόπου συνεργασία τους σε μία δράση με άμεσο και ορατό αποτέλεσμα. Η τοιχογράφηση ήταν η προτεινόμενη συλλογική δράση τη δεύτερη χρονιά λειτουργίας του δικτύου, μία δράση που δεν προέκυψε τυχαία.

3. Πώς ξεκίνησε η ιδέα

Η ιδέα της δημιουργίας τοιχογραφίας στο λιμάνι της Ν. Μηχανιώνας της τότε Αντιδημάρχου Παιδείας βρήκε γόνιμο έδαφος και αναπτύχθηκε με τη συνεργασία των δύο φορέων (Δήμου Θερμαϊκού και ΔΔΕ Αν. Θεσσαλονίκης). Η πρόταση προέκυψε από την ανάγκη αισθητικής αναβάθμισης του θαλάσσιου άξονα και χώρου περιπάτου των κατοίκων της περιοχής, ο οποίος παρουσιάζει μία εικόνα εγκατάλειψης· αρκεί να σημειωθεί ότι σε μία διαδρομή διακοσίων (200) περίπου μέτρων κυριαρχεί ένας τοίχος μόνο με συνθήματα και tags (φωτογραφία 1, 2).



Φωτογραφίες 1, 2: Ο τοίχος της Μηχανιώνας πριν ζωγραφιστεί (2018)

Στη συνάντηση εκπαιδευτικών των σχολείων του Δήμου Θερμαϊκού που ενδιαφέρονταν να υλοποιήσουν Προγράμματα Π.Ε., στην αρχή του σχολικού έτους 2017-18, στην Επανομή, η Υπεύθυνη Π.Ε. Αν. Θεσσαλονίκης πρότεινε στα σχολεία την κοινή δράση της τοιχογράφησης με περιβαλλοντικό μήνυμα στο λιμάνι της Νέας Μηχανιώνας. Ο κοινός στόχος και η παράλληλη δράση των σχολείων για τη δημιουργία σχεδίων του τοίχου με κοινή θεματική θα δημιουργούσε αυτόματα ένα τοπικό δίκτυο συνεργαζόμενων σχολείων, που είναι το ζητούμενο στην κατεύθυνση της ανάπτυξης της συνεργασίας και της συλλογικότητας που απαιτεί η Π.Ε.

Οι εκπαιδευτικοί αντιπρότειναν κάθε σχολείο να αναλάβει μία ξεχωριστή δράση για τον τόπο του, ελεύθερης επιλογής. Ένα από τα εμπόδια

«Προτάσεις Τέχνης και Πολιτισμού στην Εκπαίδευση»

ήταν η διάσπαση της περιοχής του Δήμου Θερμαϊκού σε ξεχωριστές τοπικές κοινότητες και η χιλιομετρική απόσταση μεταξύ των σχολείων (Επανομή, Ν. Επιβάτες, Περαία, Ν. Μηχανιών). Η ιδέα της κοινής δράσης για έναν διαφορετικό τόπο από αυτόν που αντικρίζουμε καθημερινά, από τους μαθητές όλων των σχολείων του Δήμου, δεν είχε ακόμη ωριμάσει. Έγινε όμως η αρχή. Αφενός, γεννήθηκε το δίκτυο «Δρω για τον τόπο μου» και, αφετέρου, οι εκπαιδευτικοί του τοπικού σχολείου, του 1ου Γυμνασίου Μηχανιώνας αγκάλιασαν το όραμα της αισθητικής αναβάθμισης του λιμανιού και έκαναν το πρώτο βήμα. Υλοποίησαν εκείνη τη χρονιά δύο σχετικά προγράμματα Π.Ε. («Έργα και λόγια για τη θάλασσά μας» και «Θα ξαναέβαφα γαλάζια τη θάλασσα») και οργάνωσαν, ως μαθητική δράση στο πλαίσιο του δικτύου, την αναβάθμιση ενός τμήματος του τοίχου στο λιμάνι της Μηχανιώνας, τον Μάιο του 2018.

Τα σχέδια που είχαν φιλοτεχνήσει τα παιδιά στη διάρκεια της χρονιάς αποτυπώθηκαν σε ένα τμήμα τοίχου περίπου είκοσι (20) μέτρων, σχηματίζοντας ένα μαθητικό τετράδιο με ανοιγμένες σελίδες. Κάθε σελίδα απεικονίζει ένα θέμα που έχει σχέση με το λιμάνι και τη θάλασσα. Η γοργόνα, ο παραμυθένιος βυθός, ένα καράβι φορτωμένο χρωματιστές βαλίτσες- τα όνειρα των ανθρώπων σύμφωνα με τους μαθητές που το σχεδίασαν, τα ραντεβού στο λιμάνι, το απέραντο γαλάζιο της θάλασσας έδωσαν χρώμα στην παραλιακή οδό της Ν. Μηχανιώνας (φωτογραφία 3, 4, 5).



Φωτογραφίες 3, 4, 5: Οι μαθητές ζωγραφίζουν στον τοίχο της Ν. Μηχανιώνας (2018)



«Προτάσεις Τέχνης και Πολιτισμού στην Εκπαίδευση»

Παράλληλα, εκείνη τη σχολική χρονιά, προτάθηκε από τη συντονιστική επιτροπή του δικτύου να συνοδεύεται η τελική εκδήλωση παρουσιάσεων των εργασιών των περιβαλλοντικών προγραμμάτων από τους μαθητές των συμμετεχόντων σχολείων από μία κοινή συλλογική επιτόπια δράση. Αυτό θα ενίσχυε τη συνεργασία των εκπαιδευτικών και μαθητών των διαφορετικών σχολείων και ο τίτλος και ο σκοπός ίδρυσης του δικτύου «Δρω για τον τόπο μου» θα αποκτούσε το περιεχόμενο που του άρμοζε.

Η πρώτη αυτή απόπειρα συλλογικής δράσης έγινε στο πάρκο, δίπλα ακριβώς από το 2ο Γυμνάσιο Περαιάς, τον Μάιο του 2018. Στην αρχή της εκδήλωσης αφιερώθηκε χρόνος για τις παρουσιάσεις εργασιών των ομάδων σε εσωτερικό χώρο του σχολείου υποδοχής. Κατόπιν, οι μαθητές βγήκαν έξω από το σχολείο και ζωγράρισαν κάδους και παγκάκια του πάρκου, ενώ ταυτόχρονα εξέφρασαν τα περιβαλλοντικά τους μηνύματα με τραγούδια, θεατρικά δρώμενα και χορό. Η ενεργοποίηση των μαθητών του 2ου Γυμνασίου Περαιάς, που ήταν οι οικοδεσπότες και διοργανωτές της τελικής εκδήλωσης-δράσης του δικτύου, ήταν εντυπωσιακή. Ανέλαβαν και οργάνωσαν μπουφέ για τα μέλη των καλεσμένων ομάδων, υποδέχτηκαν τους μαθητές, δημιούργησαν το τραγούδι (στίχους και μουσική) και το λογότυπο του δικτύου και σχεδίασαν την αφίσα της εκδήλωσης (φωτογραφία 6, 7, 8, 9).



Φωτογραφία 6, 7: Αφίσα και τελική εκδήλωση στη Περαιά (2018)



Φωτογραφία 8, 9: Ζωγραφική σε παγκάκια και κάδους στο πάρκο της Περαιάς (2018)



Η πρώτη χρονιά λειτουργίας του Δικτύου έδωσε σε όλους την εμπειρία και τις ιδέες για το επόμενο βήμα. Θέλαμε να συνεχίσουμε την ιδέα της συλλογικής δράσης στο τέλος της χρονιάς, σε άλλο τόπο, με άλλο σχολείο υποδοχής και οργάνωσης της εκδήλωσης. Θέλαμε όμως η συνεργασία των σχολείων να έχει μεγαλύτερη χρονική διάρκεια, να ξεκινήσει από τον σχεδιασμό της τελικής δράσης και να μην περιορίζεται μόνο στην υλοποίησή της. Είχαμε ήδη διαπιστώσει ότι οι προφορικές παρουσιάσεις των εργασιών των ομάδων σε κλειστό χώρο περιορίζουν τον χρόνο υλοποίησης της δράσης, ο οποίος δεν μπορεί να ξεπεράσει τις τέσσερις ώρες λόγω μετακίνησης των μαθητών από άλλες περιοχές. Επιθυμούσαμε η εκδήλωση να λάβει χαρακτήρα γιορτής, στην οποία οι μαθητές θα μπορούσαν να εκφραστούν και να δημιουργήσουν μαζί, σε ανοιχτό υπαίθριο χώρο, εμπλέκοντας και τους πολίτες που θα παρακολουθούσαν τη δράση. Ελπίδα μας ήταν να προκύψει άμεσο, ορατό αποτέλεσμα, ώστε οι μαθητές να νιώσουν χαρά και ικανοποίηση για τη συλλογική τους δράση. Δεν δυσκολευτήκαμε να επιλέξουμε τόπο. Δεν υπήρχε κανένας λόγος να μην συνεχίσουμε την εργασία που ξεκίνησε το 1^ο Γυμνάσιο Μηχανιώνας στον τοίχο του λιμανιού, την προηγούμενη σχολική χρονιά. Στην επιλογή αυτή λάβαμε υπόψη μας το θετικό αντίκτυπο της μαθητικής τοιχογραφίας στην τοπική κοινωνία. Αν και είχε περάσει ένας ολόκληρος χρόνος, τα σχέδια των μαθητών του 1ου Γυμνασίου Μηχανιώνας, όχι μόνο δεν είχαν υποστεί βανδαλισμούς, αλλά έδωσαν το έναυσμα σε μέλη του τμήματος ζωγραφικής του τοπικού πολιτιστικού συλλόγου να προσθέσουν έργα τους.

4. Σχεδιασμός και υλοποίηση

Τη δεύτερη χρονιά λειτουργίας του Δικτύου, η συντονιστική επιτροπή του δικτύου πρότεινε τη συνέχιση της εικαστικής παρέμβασης στο λιμάνι της Ν. Μηχανιώνας, ως κοινής δράσης μαθητών του Δικτύου στην τελική εκδήλωση τον Μάιο του 2019. Αυτή τη φορά δόθηκε ο απαραίτητος χρόνος σε όλες τις περιβαλλοντικές ομάδες του Δικτύου να προτείνουν και να προετοιμάσουν σχέδια για την τοιχογραφία, με αφορμή τον στίχο «*Αν θα μπορούσα τον κόσμο να άλλαζα...*». Με τα έργα τους οι μαθητές θα μπορούσαν να εκφράσουν σε ένα δημόσιο χώρο τα αιτήματά τους για έναν καλύτερο κόσμο, προσκαλώντας τους συμπολίτες τους σε ένα «διάλογο» μαζί τους.

Αφού γνωστοποιήθηκαν σε όλες τις περιβαλλοντικές ομάδες οι διαστάσεις και η θέση του επιλεγμένου χώρου τοιχογράφησης, οι μαθητές σε κάθε σχολείο άρχισαν να καταθέτουν τις ιδέες τους και να σχεδιάζουν σε μικρή κλίμακα (φωτογραφία 10, 11). Καθοριστική σε αυτή τη φάση ήταν η εμπλοκή των καλλιτεχνών-εκπαιδευτικών ΠΕ08 των συμμετεχόντων σχολείων. Η συλλογή των σχεδίων και το τελικό πλάνο τοιχογράφησης ήταν ευθύνη των εκπαιδευτικών του 1ου Γυμνασίου Νέας Μηχανιώνας, που οργάνωσε τη δράση.

«Προτάσεις Τέχνης και Πολιτισμού στην Εκπαίδευση»



Φωτογραφία 10,11: Σχέδια των παιδιών πριν αποτυπωθούν σε μεγάλη κλίμακα στον τοίχο

Τα σχέδια των παιδιών αποτύπωναν την ανάγκη τους για έναν κόσμο πιο «πράσινο» και χαρούμενο, από αυτόν που κληρονόμησαν, χωρίς βία, ρατσισμό, μόλυνση, υπερθέρμανση, αδικία. Τα παιδιά αναφέρθηκαν επίσης στην εξασφάλιση ίσων ευκαιριών για κάθε παιδί και κάθε άνθρωπο, στο σεβασμό του δικαιώματος των ΑΜΕΑ στην πρόσβαση στη φύση, στη φροντίδα των αδέσποτων ζώων (φωτογραφία 12, 13, 14, 15, 16, 17).



Φωτογραφία 12,13: Ενδεικτικά σχέδια των παιδιών με μηνύματα (2019)



Φωτογραφία 14,15: Ενδεικτικά σχέδια των παιδιών με μηνύματα (2019)

«Προτάσεις Τέχνης και Πολιτισμού στην Εκπαίδευση»



Φωτογραφία 16,17: Ενδεικτικά σχέδια των παιδιών με μηνύματα (2019)

Οι μαθητές, επίσης, κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, προετοίμασαν μία σειρά καλλιτεχνικών δρώμενων (χορό, τραγούδι, μουσική), για να πλαισιώσουν την τελική εκδήλωση του δικτύου. Οι εργασίες των περιβαλλοντικών ομάδων αποφασίστηκε να παρουσιαστούν με αφίσες και φωτογραφίες στον υπαίθριο χώρο την ίδια ημέρα.

Η τελική εκδήλωση πραγματοποιήθηκε σε κεντρικό σημείο του λιμανιού της Ν. Μηχανιώνας την Τετάρτη, 15 Μαΐου 2019. Συγκεκριμένα, οι παρουσιάσεις, τα χορευτικά και θεατρικά δρώμενα έλαβαν χώρα στο γήπεδο tennis, δίπλα στο Πάρκο Κυκλοφοριακής Αγωγής του Δήμου και ανάμεσα στη θάλασσα και τον τοίχο που ζωγράφιζαν οι μαθητές. Οι θεατές κάθονταν στις κερκίδες του γηπέδου.

Σχολείο υποδοχής και οργάνωσης ήταν το 1ο Γυμνάσιο Μηχανιώνας. Οι μαθητές του ανέλαβαν πολλούς και διαφορετικούς ρόλους για τον συντονισμό των παιχνιδιών, τη γραμματεία και την υποδοχή των ομάδων, τον μπουφέ και την προετοιμασία του. Για το τελευταίο, καθοριστική υπήρξε η προσφορά εδεσμάτων από τοπικές επιχειρήσεις παραγωγής και πώλησης τροφίμων, οι οποίες ανταποκρίθηκαν με ενθουσιασμό στο κάλεσμα των σχολείων. Τα σχολεία του δικτύου που συμμετείχαν εκτός του 1ου Γυμνασίου Μηχανιώνας, ήταν το 2ο Γυμνάσιο Μηχανιώνας, το Γυμνάσιο Ν. Επιβατών και το 2ο Γυμνάσιο Περαιάς. Στην εκδήλωση προσκλήθηκαν και συμμετείχαν οι μαθητές του 1ου και 2ου Δημοτικού Σχολείου Μηχανιώνας. Συνολικά στην εκδήλωση συμμετείχαν 200 μαθητές και 15 εκπαιδευτικοί.

Η εκδήλωση ξεκίνησε με παιχνίδια γνωριμίας ομάδων, που απαρτίστηκαν από μαθητές διαφορετικών σχολείων. Ακολούθησε κυνήγι θησαυρού σε όλο το λιμάνι, στο οποίο συμμετείχαν και οι μαθητές των δύο δημοτικών σχολείων της Ν. Μηχανιώνας. Κάθε ομάδα έπρεπε να βρει έναν θησαυρό-κουτί, μέσα στο οποίο υπήρχαν μεμονωμένες λέξεις σε πλαστικοποιημένα χαρτόνια. Με αυτές έπρεπε να συναρμολογήσει μία φράση, την οποία αναρτούσε στο συρματόπλεγμα των γηπέδων tennis, απέναντι ακριβώς από τους τοίχους που επιλέχθηκαν να ζωγραφιστούν. Οι φράσεις ήταν αποφθέγματα ή συνθήματα με μήνυμα σχετικό με τη δράση τους (φωτογραφία 18).



Φωτογραφία 18: Παραδείγματα μηνυμάτων που ενισχύουν τα παιδιά στη δράση της τοιχογράφησης

Οι μαθητές σχεδίαζαν και ζωγράφιζαν παράλληλα με τις υπόλοιπες δράσεις (Πίνακας 1). Τα υλικά που χρησιμοποιούσαν (χρώματα, πινέλα, δοχεία, νερό, χαρτιά, χαρτόνια κ.λπ.) εξασφάλισε η Σχολική Επιτροπή Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Δήμου Θερμαϊκού. Ο τοίχος χωρίστηκε σε τμήματα, που δόθηκαν στις ομάδες κάθε σχολείου που συμμετείχε. Ο συντονισμός των μαθητών στο εικαστικό μέρος έγινε από τους εκπαιδευτικούς Καλλιτεχνικών του σχολείου τους, αλλά και από εθελοντές Εικαστικούς Εκπαιδευτικούς άλλων σχολείων, που εργάστηκαν διακριτικά και ενθάρρυναν τους μικρούς δημιουργούς, ώστε να καταφέρουν να ολοκληρώσουν τα έργα τους. Ταυτόχρονα, εκφράστηκαν και οι ίδιοι με ελεύθερο σχέδιο σε άλλα σημεία του τοίχου. Η αλληλεπίδραση καλλιτεχνών, μαθητών και περαστικών την ώρα της εικαστικής παρέμβασης αξίζει να αναφερθεί. Χαρακτηριστικό παράδειγμα η αυθόρμητη συμμετοχή γνωστής ζωγράφου της Μηχανιώνας, η οποία άρχισε να ζωγραφίζει δίπλα στα παιδιά. Όταν αποχώρησε, οι μαθητές συνέχισαν το έργο της, με δική τους έμπνευση. Οι περαστικοί πλησίαζαν και παρατηρούσαν τους δημιουργούς καθώς ζωγράφιζαν και τους επαινούσαν για το έργο τους.

Πίνακας 1: Πρόγραμμα τελικής εκδήλωσης στη Ν. Μηχανιώνα (15/05/2019)

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ	
09.00 - 09.30	Προσέλευση και υποδοχή των περιβαλλοντικών ομάδων των σχολείων
09.30 - 10.30	Ενημέρωση από μαθητές- υπεύθυνους για το πρόγραμμα των δραστηριοτήτων, χωρισμός σε ομάδες και παιχνίδια γνωριμίας και δεσίματος ομάδων. Κυνήγι θησαυρού
10.30 - 13.00	Παράλληλες δράσεις: <ul style="list-style-type: none"> • Ζωγραφική στον τοίχο του λιμανιού

- Παρουσιάσεις των προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης του δικτύου με αφίσες στο χώρο του γηπέδου tennis (διαστάσεις ελεύθερες)
- Έκθεση με έργα και φωτογραφίες των μαθητών
- Χορός, τραγούδι και μουσική από μαθητικές ομάδες των σχολείων
- Οι μικροί «σεφ» ετοιμάζουν τα κεράσματα για όλους τους μαθητές
- Ελεύθερο μουσικό πρόγραμμα

13.00

Λήξη εκδήλωσης με αποτύπωση συναισθημάτων σε μεγάλο πανό, το τραγούδι του δικτύου και ομαδική φωτογράφιση

Η εκδήλωση έκλεισε με το τραγούδι του Δικτύου και με ομαδική φωτογράφιση και γραπτή κατάθεση συναισθημάτων σε μεγάλο πανό με post-it από όλους τους παρευρισκόμενους (φωτογραφίες 19, 20, 21).



Φωτογραφία 19,20: Πανό με post it αξιολόγησης της εκδήλωσης



Φωτογραφία 21: Ομαδική φωτογράφιση στο τέλος της εκδήλωσης

Αποτέλεσμα της δράσης αυτής είναι μία μοναδική τοιχογραφία με μαθητικές ζωγραφιές και περιβαλλοντικά μηνύματα, που κοσμεί, αναλλοίωτη, ως σήμερα το λιμάνι της Νέας Μηχανιώνας (φωτογραφία 22, 23).



Φωτογραφία 22, 23. Τελικό αποτέλεσμα τοιχογράφησης

5. Συνεργασίες

Η συνεργασία μεταξύ ενός συνόλου φορέων της εκπαιδευτικής και τοπικής κοινότητας ήταν η βασική επιδίωξη και το κριτήριο επιτυχίας του Δικτύου. Η ίδρυση του συγκεκριμένου δικτύου που αποσκοπούσε σε πιθανές επεμβάσεις των μαθητών σε δημόσιο χώρο στηρίχθηκε στη συνεργασία της Υπεύθυνης Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης με το Δήμο Θερμαϊκού.

Η οργάνωση της υπαίθριας εκδήλωσης με επίκεντρο την τοιχογράφηση στο Λιμάνι της Μηχανιώνας (2019) απαιτούσε τον συντονισμό περίπου 200 μαθητών και 15 εκπαιδευτικών σχολείων του Δήμου Θερμαϊκού και τη συνδρομή εθελοντών καλλιτεχνών, υπηρεσιών του Δήμου, Τροχαίας, εθελοντών διασωστών και επιχειρηματιών της περιοχής, προκειμένου να οδηγηθούμε σε μία ασφαλή και επιτυχημένη ολοκλήρωση αυτής της προσπάθειας.

Ο συντονισμός της εκδήλωσης πραγματοποιήθηκε από τις εκπαιδευτικούς του 1ου Γυμνασίου Ν. Μηχανιώνας (Τριανταφυλλιά Τοκαλάκη, μέλος της συντονιστικής επιτροπής του δικτύου και Ντόρα Τσαρουχά, εικαστικό) σε στενή συνεργασία με τα υπόλοιπα μέλη της Συντονιστικής Επιτροπής (Αντωνία Δαρδιώτη- Υπεύθυνη Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης ΔΔΕ Ανατολικής Θεσσαλονίκης, Κατερίνα Χατζηχριστοφή- Αντιδήμαρχος Παιδείας Δήμου Θερμαϊκού, Νικόλαο Γαλάνη- εκπαιδευτικό του 2ου Γυμνασίου Περαίας, και Ευαγγελία Παπαθανασίου- Συντονίστρια για την Αειφορία του 1ου ΠΕΚΕΣ).

Η εκδήλωση πραγματοποιήθηκε χάρη στην υποστήριξη των εκπαιδευτικών του δικτύου και τη συμμετοχή των μαθητών των συμμετεχόντων σχολείων. Οι εκπαιδευτικοί ήταν οι: Ολυμπία Κιόση, Ελένη Παπαδοπούλου, Αιμιλία Ρουσάκη, Ελένη Πετράκη και Γεωργία Χατζηκυπαρίδου από το Γυμνάσιο Νέων Επιβατών, Σοφία Σαρακινίδου, Μαρία Τσαχουρίδου, Γιώργος Τσικουδής και Νικόλαος Γαλάνης από το 2ο Γυμνάσιο Περαίας, Κατερίνα Ανδριανάκη και Αργυρώ Σμυρναίου από το 2ο Γυμνάσιο Μηχανιώνας και Ιωάννα Παπαδοπούλου, Τριανταφυλλιά



Τοκαλάκη από το 1ο Γυμνάσιο Μηχανιώνας. Ο διευθυντής του σχολείου υποδοχής της εκδήλωσης (Τσαβδάρης Σωτήριος 1ο Γυμνάσιο Μηχανιώνας) και οι διευθυντές/τριες των συμμετεχόντων σχολείων σε αυτήν (Ανδριανάκη Αικατερίνη 2ο Γυμνάσιο Μηχανιώνας, Κομνηνός Παντελής Γυμνάσιο Ν. Επιβατών, Καραγιάννη Μορφούλα 2ο Γυμνάσιο Περαίας) υποστήριξαν και ενίσχυσαν τη συγκεκριμένη προσπάθεια.

Στην πρώτη φάση της τοιχογράφησης (2018) καθοδήγησαν διακριτικά τους μαθητές, εκτός από τους υπεύθυνους εκπαιδευτικούς των περιβαλλοντικών προγραμμάτων του 1ου Γυμνασίου Μηχανιώνας (Τριανταφυλλιά Τοκαλάκη και Χρυσούλα Βασιλείου), ο εικαστικός του σχολείου Γιάννης Δημητριάδης και οι φοιτητές της Σχολής Καλών Τεχνών ΑΠΘ, Αργύρης Γραμμένος, Δημήτριος Πεχλιβάνης, Ιωάννης Τομπουλίδης και Σίμος Ντόλομπαν. Στη δεύτερη φάση της τοιχογράφησης (2019), τους μικρούς ζωγράφους συντόνισαν οι εκπαιδευτικοί ΠΕ08 των σχολείων του δικτύου (Ντόρα Τσαρουχά, Μαρία Τσαχουρίδου και Γεωργία Χατζηκυπαρίδου), οι οποίοι εργάστηκαν και στην προετοιμασία των σχεδίων των μαθητών πριν την εκδήλωση, και εθελοντές εκπαιδευτικοί καλλιτέχνες που υπηρετούν σε άλλα σχολεία της Διεύθυνσης (Χρήστος Αλαβέρας, Κώστας Βουτσάς, Ντορίνα Μάλλιου) με τη γενική υποστήριξη της Συντονίστριας Εκπαιδευτικού Έργου κλάδου ΠΕ08 Καλλιτεχνικών, Ελένης Κάρτσακα και τη διευκόλυνση της Αναπληρώτριας Διευθύντριας ΔΔΕ Αν. Θεσσαλονίκης, Μαρίας Κοντολέτα (σχ. έτος 2018-2019).

Ο Δήμος Θερμαϊκού ήταν συμπαράστατης και αρωγός όλων των δράσεων του δικτύου, δίνοντας την άδεια παρεμβάσεων σε δημόσιους χώρους (πχ. στον τοίχο, στην παιδική χαρά), ενισχύοντας οικονομικά (πχ. με εκτυπώσεις: αφίσες και προγράμματα, υλικά: χρώματα και πινέλα, ηχογράφηση τραγουδιού δικτύου από τους μαθητές 2ου Γυμνασίου Περαίας σε στούντιο ηχογράφησης, ενισχυτές και μικρόφωνα στο χώρο των εκδηλώσεων, βιντεοσκόπηση) και ενεργοποιώντας τις κατάλληλες υπηρεσίες του και άλλους φορείς για την επιτυχία των εκδηλώσεων. Τέλος, η συνδρομή της Τροχαίας, των διασωστών της ΕΘΟΠΑΚ Θερμαϊκού καθώς και των χορηγών επαγγελματιών της περιοχής ήταν πολύ σημαντική.

6. Συμπεράσματα

Η ενεργός συμμετοχή των σχολείων στην υλοποίηση δράσεων που αφορούν στον τόπο τους καθώς και η διεύρυνση της συνεργασίας μεταξύ τους ήταν ο σκοπός δημιουργίας του Τοπικού Δικτύου Σχολείων Δήμου Θερμαϊκού «Δρω για τον τόπο μου», το σχολικό έτος 2017-18 από το Γραφείο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Π.Ε.) της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Θεσσαλονίκης. Ιδιαιτερότητα του δικτύου και συστατικό της επιτυχίας του, ήταν η στενή συνεργασία της Τοπικής Αυτοδιοίκησης στην επίτευξη των στόχων του. Η εμπλοκή όλων, μαθητών, εκπαιδευτικών, Δημοτικής Αρχής καθώς και της ευρύτερης τοπικής κοινότητας στις δράσεις του δικτύου,



ανέδειξαν από τη μια το προσωπικό καθήκον του καθενός στην εξέλιξη της κοινότητας (Hartley, 2001) και από την άλλη τη δύναμη της συνεργασίας και την ένωση δυνάμεων προς ένα κοινό σκοπό. Οι εξωστρεφείς δράσεις των σχολείων του δικτύου αποτελούν, πλέον, παραδείγματα -για όλη την τοπική κοινότητα- καλών πρακτικών βελτίωσης της ποιότητας του περιβάλλοντος και κατ' επέκταση της ποιότητας ζωής όλων.

Οι μαθητές των σχολείων του Δήμου Θερμαϊκού, που συμμετείχαν σε αυτό το τοπικό περιβαλλοντικό δίκτυο, αφού μελέτησαν τα προβλήματα και τις ιδιαιτερότητες της περιοχής τους (με έρευνα στο πεδίο), σχεδίασαν και υλοποίησαν μία σειρά δράσεων, σε συνεργασία με τους τοπικούς φορείς για την αισθητική αναβάθμιση τους. Χαρακτηριστικά παραδείγματα αποτέλεσαν οι παρεμβάσεις των μαθητών στον τοίχο του λιμανιού της Ν. Μηχανιώνας (όπως έχουν περιγραφεί αναλυτικά στην παρούσα εργασία) και σε κεντρικό πάρκο της Περαιάς (με καθαρισμό του χώρου, εντοπισμό των επικίνδυνων σημείων και ζωγραφική σε παγκάκια και κάδους απορριμμάτων). Μεμονωμένες παράλληλες δράσεις πραγματοποιήθηκαν καθ' όλη τη διάρκεια των δύο σχολικών ετών σε όλες τις περιοχές του Δήμου Θερμαϊκού (πχ. μαθητική ποδηλατοδρομία στη Μηχανιώνα από το 2ο Γυμνάσιο Μηχανιώνας, εκδήλωση για πεζοδρόμηση στην Επανομή από το Γυμνάσιο Επανομής). Η συμμετοχή των μαθητών σε τέτοιες δημιουργικές δραστηριότητες ακολουθεί τις αρχές της βιωματικής μάθησης, η οποία δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στους δεσμούς μεταξύ της σχολικής τάξης, της καθημερινής ζωής των μαθητών και της κοινωνικής πραγματικότητας (Δελουδή, 2002). Ο ενεργός μαθητής- πολίτης που καθορίζεται από τη συμμετοχή του στα κοινωνικά και πολιτιστικά δρώμενα του τόπου του, λαμβάνοντας υπόψη και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του (Φίλια, 2000) έγινε πραγματικότητα σε αυτό το δίκτυο.

Επιπλέον, μέσα από αυτές τις δράσεις και τις συνέργειες που αναπτύχθηκαν ενισχύθηκαν οι διαπροσωπικές σχέσεις μαθητών και εκπαιδευτικών, αναπτύχθηκαν οι οργανωτικές ικανότητες και η κριτική σκέψη των μαθητών και ενισχύθηκε το πνεύμα συνεργασίας και ομαδικότητας στις περιβαλλοντικές ομάδες. Μέσω της τέχνης, δόθηκε η δυνατότητα στα παιδιά να εκφράσουν ελεύθερα τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους, τις ιδέες και τα συναισθήματά τους. Ενισχύθηκε η αυτοπεποίθηση παιδιών με καλλιτεχνικές δεξιότητες (ζωγραφική, κατασκευές, χορός, τραγούδι κ.ά.) και δόθηκε η ευκαιρία σε όλους τους μαθητές και μαθήτριες να συμμετέχουν ισότιμα σε μία εθελοντική εκπαιδευτική διαδικασία, όπως είναι η Π.Ε., ανεξάρτητα από τη σχολική τους επίδοση.

Η τοιχογραφία στη Μηχανιώνα από τους μαθητές του Δήμου Θερμαϊκού είναι ένα παράδειγμα εξωστρέφειας του σχολείου και αλληλεπίδρασης με την τοπική κοινωνία. Οι μαθητές με τα έργα τους έχουν δημιουργήσει ένα χώρο μετάδοσης μηνυμάτων και συνεχούς «διαλόγου» με



την τοπική κοινωνία. Οι κάτοικοι της περιοχής, κάθε φορά που επιλέγουν τη διαδρομή δίπλα στην τοιχογραφία για τον καθημερινό τους περίπατο, αναγνωρίζουν και επιδοκιμάζουν την αισθητική αναβάθμιση του τοίχου. Δεν είναι τυχαίο ότι τα έργα των παιδιών δεν έχουν υποστεί βανδαλισμούς μέχρι σήμερα. Δεν είναι ασήμαντο, επίσης, ότι και άλλοι συνέχισαν το έργο τους ακολουθώντας το παράδειγμά τους. Το έργο των παιδιών συγκινεί και δηλώνει ξεκάθαρα ότι τα παιδιά θέλουν να δώσουν με τα πινέλα τους άλλο χρώμα στον κόσμο που έχουν καταστρέψει οι ενήλικες με τις μέχρι σήμερα πρακτικές τους. Η τοιχογραφία αυτή δηλώνει, επίσης, ότι το σχολείο μπορεί να αποτελέσει ένα δυναμικό κύτταρο της κοινωνίας που γεννά ιδέες, αφουγκράζεται τον έξω κόσμο και απαντά με πράξεις στην προκλητική αδιαφορία της πλειονότητας των πολιτών. Η συνάντηση Τέχνης και Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στον τοίχο της Μηχανιώνας απαντά με ένα ακόμη παράδειγμα στο πώς αυτά τα δύο πεδία μπορούν να αναλάβουν δράση από κοινού προκειμένου να συμβάλουν στην αλλαγή των αξιών (Αγγελίδου & Κρητικού, 2009) και στη διαμόρφωση μίας νέας στάσης της κοινωνίας απέναντι στα σύνθετα περιβαλλοντικά ζητήματα που αντιμετωπίζει. Το πρώτο βήμα είναι η συνειδητοποίηση ότι είμαστε όλοι, πολίτες και τοπική αυτοδιοίκηση μαζί, υπεύθυνοι για τη διατήρηση και τη βελτίωση του δημόσιου χώρου. Οι μαθητές το βίωσαν μέσα από τη δράση τους, το μήνυμά τους είναι εκεί για όλους μας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

Hartley, D. (2001). Green citizenship. *Social policy and administration*, 35, 490-505.

Ελληνόγλωσσες

Αγγελίδου, Ε. & Κρητικού, Ε. (2009). "Όταν η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση συναντά την Τέχνη". *Για την ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ εκπαίδευση*, 43, 4-5.

Δελούδη, Μ. (2002). Βιωματική μάθηση- δυνατότητες αξιοποίησης της στο πλαίσιο της ευέλικτης ζώνης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, 145-159.

Κανδεράκη, Μ., Καλύβα, Γ., Μπουκοβάλα, Κ. & Στρουμπούλη, Σ. (2015). Τέχνη & Περιβάλλον: Μελέτη για την επίδραση της διδασκαλίας περιβαλλοντικών ζητημάτων μέσω έργων τέχνης. *Πρακτικά 7^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου ΠΕΕΚΠΕ*, Βόλος.

Κατσακιώρη, Κ. (2017). Εικαστικές τέχνες στο αστικό τοπίο. Από τη δεκαετία του 60 μέχρι σήμερα. *Μεταπτυχιακή Διατριβή*. ΔΠΜΣ Αρχιτεκτονικής Τοπίου. Τμήμα Αρχιτεκτόνων Μηχανικών Πολυτεχνικής Σχολής ΑΠΘ, Θεσσαλονίκη.

Ματσαγγούρας, Η. (1998). *Στρατηγικές διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg.



- Πανέτσος, Κ., Θεμελάρου, Σ. (2009). *Περιβάλλον- Προστασία- Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τζιόλα.
- Σταθοπούλου, Π., Γ. & Πολυχρονάτου, Ε. (2009). *Περιβαλλοντική Τέχνη και Περιβαλλοντική Εκπαίδευση Έργα τέχνης και δραστηριότητες με στόχο την ανάπτυξη της οικολογικής συνείδησης των μαθητών. Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Διεπιστημονικού Συνεδρίου Τέχνης και Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης*, Αθήνα.
- Τσεβρένη, Ι. (2009). *Ο ρόλος της τέχνης σε μία Περιβαλλοντική Εκπαίδευση προσανατολισμένη στη δράση. Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Διεπιστημονικού Συνεδρίου Τέχνης και Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης*, Αθήνα.
- Φίλια, Β. (2000). *Κοινωνιολόγοι του πολιτισμού, τ. Α΄, Βασικές οριοθετήσεις και κατευθύνσεις*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Διαδικτυακές

<https://www.makthes.gr/eikastikes-paremvaseis-se-dimosia-ktiria-stin-kozani236685>

https://www.youtube.com/watch?v=rlhJvJ0UzsM&feature=share&fbclid=IwAR1Fc1_1JVFDnRMtl1zjTu2_jiFvlqjC8pCplF-8QmdigsAfAUQTBgXJPMAM

<https://favelapainting.com/SANTA-HELENA-FP>

<https://favelapainting.com/UNITED-PAINTING-FLORENCE>

Νικόλαος Γαλάνης

Εκπαιδευτικός ΠΕ80, 2ο Γυμνάσιο Περαιάς
nikolashua@hotmail.com

Αντωνία Δαρδιώτη

Υπεύθυνη Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Διεύθυνση ΔΕ Ανατολικής Θεσσαλονίκης
grafperi@dide-a.thess.sch.gr

Τριανταφυλλιά Τοκαλάκη

Εκπαιδευτικός ΠΕ02, 1^ο Γυμνάσιο Ν. Μηχανιώνας
tokalakif@gmail.com



Η «Λέσχη Φωτογραφίας» στο Ειδικό Δημοτικό Σχολείο: Οφέλη στον κοινωνικό και συναισθηματικό τομέα

Αικατερίνη Γεροφώτη - Αγγελική Μουρκάκη

Περίληψη

Η παρούσα εκπαιδευτική έρευνα επικεντρώνεται στην επίδραση της ομαδικής εκπαίδευσης μαθητών με αναπηρία ενός ειδικού σχολείου, στην φωτογραφική τέχνη. Τα ερευνητικά ερωτήματα εστιάζουν στην επίδραση της για την ανάπτυξη επιθυμητών κοινωνικών και συναισθηματικών συμπεριφορών και στους λόγους ανάπτυξής τους. Η «Λέσχη Φωτογραφίας» του ειδικού δημοτικού σχολείου Αλεξανδρούπολης, είναι ένα πρωτότυπο πολιτιστικό πρόγραμμα. Υλοποιήθηκε το διδακτικό έτος 2016-17 και εντάχθηκε στα προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων του ΥΠΠΕΘ. Επιδίωξη της παρέμβασης ήταν η αυτόνομη αξιοποίηση της φωτογραφίας ως εκφραστικού και ψυχαγωγικού μέσου. Το πρόγραμμα δημιουργήθηκε και προσαρμόστηκε από τις συντονίστριες εκπαιδευτικούς για τις ανάγκες και ικανότητες του δείγματος: 5 μαθητές με μέτρια προς ήπια νοητική αναπηρία, εκ των οποίων ήταν 3 αγόρια και 2 κορίτσια, 1 κορίτσι με βαρηκοΐα και 1 αγόρι με διαταραχή αυτιστικού φάσματος (ΔΑΦ) υψηλής λειτουργικότητας. Με εξαίρεση τον μαθητή με ΔΑΦ, οι υπόλοιποι ανήκουν στην κοινότητα των ρομά. Η εξαγωγή αποτελεσμάτων έγινε μέσω συμπλήρωσης ερωτηματολογίου από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς, στην αρχή και το τέλος του εκπαιδευτικού προγράμματος, καθώς και μέσω ημι-δομημένων συνεντεύξεων. Διερευνήθηκαν οι θετικές καταγραφές στον κοινωνικό και συναισθηματικό τομέα κυρίως, είτε σε όλο το σχολικό πλαίσιο, είτε μόνο κατά τη διάρκεια της παρέμβασης. Σημαντική κρίθηκε η συμβολή της παρουσίασης του έργου των μαθητών, στην φωτογραφική έκθεση τους.

Λέξεις κλειδιά: Φωτογραφία, ειδικό σχολείο, κοινωνικοσυναισθηματικοί στόχοι.

1. Εισαγωγή

Η «Λέσχη Φωτογραφίας» του ειδικού δημοτικού σχολείου Αλεξανδρούπολης, είναι ένα πρωτοπόρο πολιτιστικό πρόγραμμα που πραγματοποιήθηκε το διδακτικό έτος 2016-17 και για δύο ώρες την εβδομάδα. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα προσαρμόστηκε στις ανάγκες και τις ικανότητες της επιλεγμένης ομάδας μαθητών και εντάχθηκε στα προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων του ΥΠΠΕΘ. Κύριοι πυλώνες του προγράμματος αποτέλεσαν η εκμάθηση βασικών στοιχείων φωτογραφικής τεχνικής και λειτουργίας της φωτογραφικής κάμερας, επισκέψεις σε υπαίθριους και μη χώρους για φωτογράφιση και, τέλος, αποθήκευση- επεξεργασία των φωτογραφιών στον ηλεκτρονικό υπολογιστή. Σημαντική κρίθηκε η διάχυση του προγράμματος και η παρουσίασή του σε εκπαιδευτική ημερίδα και στα εγκαίνια της δικής του φωτογραφικής έκθεσης. Παράλληλα, εκπονήθηκε εκπαιδευτική έρευνα για την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων που σχετίζονται με την επίδραση της δημιουργικής ενασχόλησης των μαθητών



του ειδικού δημοτικού σχολείου με τη φωτογραφική τέχνη στον κοινωνικό και συναισθηματικό τομέα.

1.1. Συνοπτική περιγραφή της εκπαιδευτικής ερευνητικής μελέτης

Αρκετές έρευνες έχουν ασχοληθεί με τα οφέλη της φωτογραφίας στην εκπαίδευση (Byrnes & Wasik, 2009) και άλλες σχετικά με τη θεραπευτική της διάσταση (Weiser, 2014). Η παρούσα εκπαιδευτική έρευνα δημιουργήθηκε προκειμένου να εξετάσει την επίδραση της ομαδικής εκμάθησης της φωτογραφικής τέχνης σε μαθητές που φοιτούν σε ειδικό δημοτικό σχολείο, πιο συγκεκριμένα στον κοινωνικό και συναισθηματικό τομέα. Τα συμπεράσματα αφορούν την επίδραση είτε σε όλο το σχολικό πλαίσιο, είτε μόνο κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής παρέμβασης.

Στην παρούσα μελέτη περίπτωσης χρησιμοποιήθηκαν δύο εργαλεία, ένα ποσοτικό και ένα ποιοτικό. Έγινε συμπλήρωση ερωτηματολογίου από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς, στην αρχή και το τέλος του εκπαιδευτικού προγράμματος, καθώς και ημι-δομημένες συνεντεύξεις στο τέλος της σχολικής χρονιάς.

1.2. Βιβλιογραφική Ανασκόπηση Ερευνών

1.2.1. Η φωτογραφία στο εκπαιδευτικό περιβάλλον

Οι φωτογραφίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως εκπαιδευτικό εργαλείο για την απόκτηση δεξιοτήτων και τη δημιουργία νέων εμπειριών (Byrnes & Wasik, 2009). Πλέον, από την στιγμή που οι μαθητές έχουν ευκολότερη πρόσβαση στις κινητές συσκευές και μπορούν να βγάλουν φωτογραφίες ή βίντεο, τα σχολεία έχουν τη δυνατότητα να ενσωματώσουν τη φωτογραφία ως εκπαιδευτικό μέσο (Share, 2015). Αυτό, προϋποθέτει την αποδοχή νέων μεθόδων διδασκαλίας από τους εκπαιδευτικούς προκειμένου η μάθηση να γίνει μαθητοκεντρική και ομαδοσυνεργατική για να προάγει την κριτική σκέψη των μαθητών (Share, 2015).

Οι δραστηριότητες που εμπεριέχουν τα στοιχεία της φωτογράφισης ή της φωτογραφίας, μπορούν να βοηθήσουν στην ανάπτυξη του λεξιλογίου, κάτι που συμβάλλει τόσο στην συναισθηματική και κοινωνική τους ανάπτυξη (Snow, Tabors & Dickinson, 2001). Μάλιστα, σε σχετική μελέτη βρέθηκε ότι το κίνητρο για να μάθουν το λεξιλόγιο που χρειάζονται τα παιδιά ενισχύεται, όταν τους δίνεται η ευκαιρία να χρησιμοποιήσουν την κάμερα για να βγάλουν τις δικές τους φωτογραφίες σε αντικείμενα που τους ενδιαφέρουν (Byrnes & Wasik, 2009). Επίσης, πέραν των μαθησιακών κινήτρων, τα παιδιά αναπτύσσουν κοινωνικές συμπεριφορές, όπως ομαδικότητα, δημιουργία σχέσεων μεταξύ συνομηλίκων που συνεργάζονται (Share, 2015), καθώς και υπομονή για την αναμονή της σειράς τους (Byrnes & Wasik, 2009· Share, 2015). Μέσα από αυτή τη διαδικασία υποστηρίζεται ότι ενισχύεται η αυτοπεποίθηση των μαθητών καθώς επίσης αποκτούν νέα ενδιαφέροντα (Marquez-Zenkov & Harmon, 2007· Share, 2015).



Επιπλέον, έχει υποστηριχθεί ότι όταν στα παιδιά δίνεται δημιουργικός χρόνος, χωρίς την εποπτεία της εργασίας τους από κάποιον ενήλικα, οι φωτογραφίες που βγάζουν δείχνουν μια αντιπροσωπευτική ματιά του πως εκλαμβάνουν τα ίδια τον κόσμο (Einarsdottir, 2005).

1.2.2. Η Φωτογραφία ως δραστηριότητα δημιουργικής απασχόλησης σε άτομα τυπικής και μη ανάπτυξης

Όλα τα χόμπι μπορούν να προσαρμοστούν μεμονωμένα στο κάθε άτομο και αποτελούν ευχάριστες δραστηριότητες για τα άτομα με και χωρίς αναπηρίες (Giangreco, 1983). Η επάρκεια σε ένα χόμπι για τα άτομα με αναπτυξιακές αναπηρίες ήταν απίθανο να συμβεί χωρίς άμεση διδασκαλία (Marchant, 1979). Στη διεθνή επιστημονική βιβλιογραφία, όμως, δεν υπάρχουν μελέτες που να αναφέρονται στη διδασκαλία ψυχαγωγικών δραστηριοτήτων ή χόμπι σε ενήλικες με αναπτυξιακές αναπηρίες (Jerome, Frantino, & Sturmey, 2007).

Με την πάροδο του χρόνου και την εξέλιξη της τεχνολογίας έχουν προστεθεί κι άλλες δραστηριότητες δημιουργικής απασχόλησης όπως αυτή της φωτογραφίας για τα άτομα με αναπτυξιακές αναπηρίες (Edrisinha, et al., 2010). Πιο συγκεκριμένα, η μελέτη του Giangreco (1983) αναγνώρισε τη φωτογραφία ως ψυχαγωγική δραστηριότητα για τα άτομα με αναπτυξιακές αναπηρίες. Αναμφίβολα όμως, η ανάπτυξη τέτοιων δραστηριοτήτων κατάλληλων για άτομα με αναπτυξιακές αναπηρίες μπορεί να αποτελέσει πρόκληση (Schleien, Wehman & Kiernan, 1981b).

Η χρήση της τεχνολογίας για την επίτευξη μιας δημιουργικής απασχόλησης όσο αυξάνεται στον τυπικό πληθυσμό, φαίνεται σκόπιμο να επεκταθεί και στα άτομα με αναπηρία (Edrisinha, et al., 2010). Κάτι τέτοιο υποστηρίζεται ότι θα τονώσει την αλληλεπίδραση μεταξύ ατόμων με και χωρίς αναπηρίες και θα συμβάλλει στην ανάγκη για δημιουργική απασχόληση ως αναφαίρετο ανθρώπινο δικαίωμα για όλους (Edrisinha, et al., 2010).

1.2.3 Σχεδιασμός προγραμμάτων για άτομα με νοητική αναπηρία

Η πλειοψηφία των μαθητών που φοιτούν στα ειδικά σχολεία της Ελλάδας έχουν νοητική αναπηρία. Ο όρος «νοητική αναπηρία» αναφέρεται σε σημαντικούς περιορισμούς στη νοητική λειτουργία και στην προσαρμοστική συμπεριφορά, στις καθημερινές κοινωνικές και λειτουργικές δεξιότητες και εμφανίζεται πριν τα 18 έτη (AAIDD, 2009). Η συνύπαρξη όλων αυτών των δυσκολιών στους μαθητές αυτούς, καθόρισε τον προσανατολισμό του προγράμματος αυτού, ως προς το περιεχόμενο και τη μεθοδολογία διδασκαλίας, αλλά και ως προς τη στοχοθεσία, η οποία εστιάζει στους κοινωνικούς και συναισθηματικούς στόχους. Όπως αναφέρει ο Shalock (2004: 206) ο σχεδιασμός κάθε παιδαγωγικής παρέμβασης για μαθητές με νοητική αναπηρία, θα πρέπει να έχει ως βάση τους οχτώ δείκτες ποιότητας ζωής:



διαπροσωπικές σχέσεις, κοινωνική ένταξη, προσωπική ανάπτυξη, φυσική ευημερία, αυτοπροσδιορισμός, υλική ευημερία, συναισθηματική ευημερία, δικαιώματα.

2. Μεθοδολογία

2.1. Ερευνητικά Ερωτήματα

(α) Η ομαδική εκπαίδευση της φωτογραφικής τέχνης στο ειδικό δημοτικό σχολείο μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη επιθυμητών κοινωνικών δεξιοτήτων/συμπεριφορών των μαθητών (κίνητρα μάθησης και αλληλεπίδρασης, υπευθυνότητα – αυτονομία, αμοιβαιότητα);

(β) Η ομαδική εκπαίδευση της φωτογραφικής τέχνης στο ειδικό δημοτικό σχολείο μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη επιθυμητών συναισθηματικών συμπεριφορών (θετικές δηλώσεις για τον εαυτό και τους άλλους);

(γ) Ποια είναι τα στοιχεία ενός προγράμματος φωτογραφίας στο ειδικό δημοτικό σχολείο που βοηθούν στην επίτευξη των παραπάνω στόχων; (εμπειρίες επιτυχίας, αυτονομία μαθητών κατά τη φωτογράφιση, απλοποιημένη μέθοδος εκμάθησης, συνεργασία με γονείς, παρουσίαση του έργου τους, ένταξη της φωτογραφικής ενασχόλησης στην υπόλοιπη ζωή τους).

2.2. Σκοπός και Υποθέσεις της εκπαιδευτικής έρευνας

Ο σκοπός της εκπαιδευτικής έρευνας ήταν η διερεύνηση της επίδρασης στον κοινωνικό και συναισθηματικό τομέα, της ομαδικής εκπαίδευσης στην τέχνη της φωτογραφίας, των μαθητών με αναπηρία του ειδικού δημοτικού σχολείου.

Συγκεκριμένα οι ερευνητικές υποθέσεις τέθηκαν ως εξής:

A. Μέσω της ομαδικής φωτογραφικής εκπαίδευσης και δημιουργίας οι μαθητές θα αναπτύξουν τις εξής δεξιότητες/συμπεριφορές του κοινωνικού τομέα:

Κίνητρα μάθησης και αλληλεπίδρασης

Συμπεριφορές με αναμενόμενη αύξηση: πρωτοβουλία, άρση παθητικότητας και άρση απομόνωσης.

Υπευθυνότητα και Αυτονομία

Συμπεριφορές με αναμενόμενη αύξηση: υπευθυνότητα, αυτονομία, άρση εξάρτησης από τους άλλους, διαχείριση συγκρούσεων, επίλυση προβλημάτων.

Αμοιβαιότητα

Συμπεριφορές με αναμενόμενη αύξηση: συνεργασία, αυτορρύθμιση, αντικοινωνική συμπεριφορά.

B. Οι μαθητές προβλέπεται να αναπτύξουν τις συμπεριφορές του συναισθηματικού τομέα που σχετίζονται με τα θετικά κίνητρα για τον εαυτό και τους άλλους: Συμπεριφορές με αναμενόμενη αύξηση: αυτοσυναίσθημα,



αίσθηση αυτό αποτελεσματικότητας, δήλωση θετικών κινήτρων για τους συνομηλικούς τους, ομαδικότητα.

Γ. Προβλέπεται ότι για την επίτευξη των στόχων θα παίξουν ρόλο τα εξής: αύξηση εμπειριών επιτυχίας, αυτονομία μαθητών κατά τη φωτογράφιση, απλοποιημένη μέθοδος εκμάθησης, συνεργασία με γονείς, παρουσίαση του έργου των μαθητών, ένταξη της φωτογραφικής ενασχόλησης στην υπόλοιπη ζωή τους. Θεωρήθηκε σημαντικό οι μαθητές να βιώσουν στιγμές επιτυχίας, μέσω της φωτογραφικής τέχνης, στην προσωπική δημιουργία και έκφραση, καθώς και στην αλληλεπίδραση με τους άλλους. Η αυτονομία κατά την καλλιτεχνική έκφραση και η εξοικείωση με την φωτογραφική τέχνη γενικότερα θεωρήθηκε απαραίτητη για την βίωση στιγμών επιτυχίας, και κατ' επέκταση για την ανάπτυξη των επιθυμητών συμπεριφορών. Γι' αυτόν τον λόγο, προϋπόθεση για διενέργεια της έρευνας ήταν η απόκτηση γνώσεων σχετικά με την φωτογραφική τέχνη (ορολογία, θεωρία, αισθητική αντίληψη), η εξοικείωση με τη χρήση της φωτογραφικής μηχανής (χρήση κάμερας, ρυθμίσεις, τεχνικές της φωτογραφικής τέχνης), καθώς και με την αποθήκευση και επεξεργασία φωτογραφιών στον ηλεκτρονικό υπολογιστή. Θεωρήθηκε ότι εφόσον οι μαθητές κατακτήσουν τους γνωστικούς στόχους θα μπορούσαν να επιτύχουν παράλληλα βελτίωση των κοινωνικών και συναισθηματικών στοχευμένων συμπεριφορών.

2.3 Το δείγμα

Συμμετείχαν στην εκπαιδευτική παρέμβαση 6 μαθητές συνολικά, 4 αγόρια και 2 κορίτσια, 10-14 χρονών, από δύο διαφορετικές τάξεις. Οι 5 μαθητές είχαν μέτρια προς ήπια νοητική αναπηρία, εκ των οποίων τα τρία είναι αγόρια και το δύο κορίτσια, 1 με βαρηκοΐα και 1 αγόρι με διαταραχή αυτιστικού φάσματος (ΔΑΦ) (Πίνακας 1). Με εξαίρεση τον μαθητή με ΔΑΦ, οι υπόλοιποι ανήκουν στην κοινότητα των ρομά.

Προφίλ συμμετεχόντων στο πρόγραμμα				
Αρχικά ονομάτων	Ηλικία	Φύλλο	Είδος αναπηρίας	Κοινότητα Ρομά
Κ.	14	Αγόρι	Ήπια προς μέτρια νοητική αναπηρία	√
Αλ.	11	Αγόρι	Ήπια προς μέτρια νοητική αναπηρία	√
Β.	13	Κορίτσι	Ήπια προς μέτρια νοητική αναπηρία	√
Ερ.	10	Αγόρι	Ήπια νοητική και κινητική αναπηρία	√
Μ.	13	Κορίτσι	Βαρηκοΐα και νοητική αναπηρία	√
Στ.	13	Αγόρι	ΔΑΦ	-

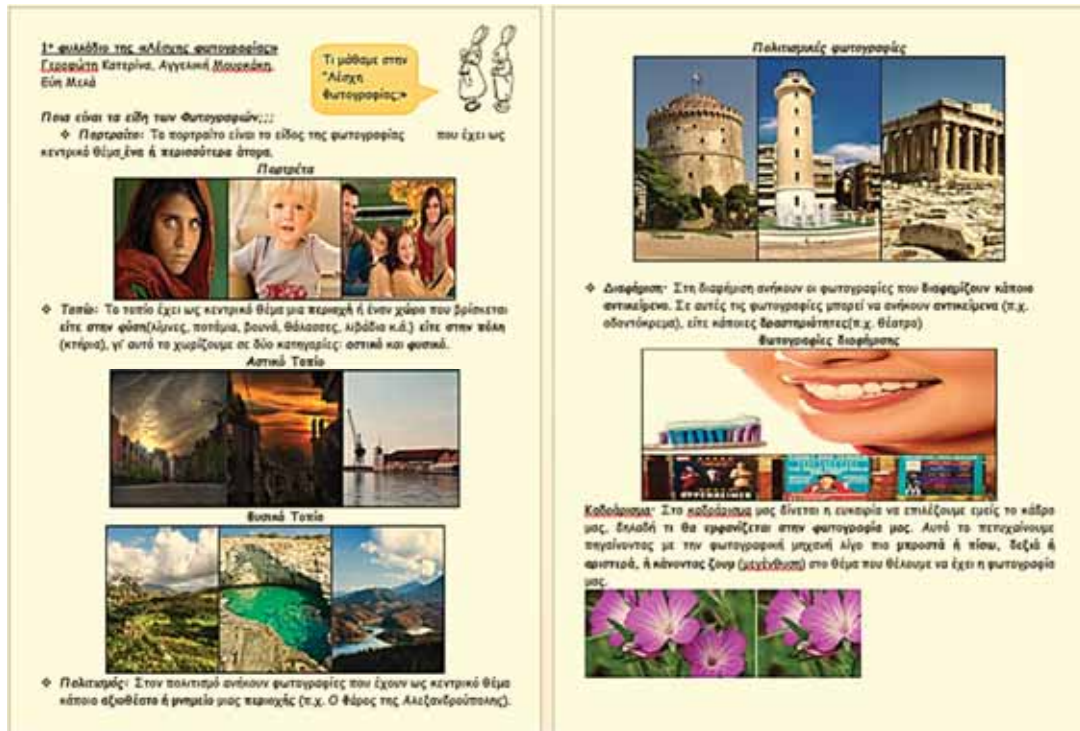
Πίνακας 1. Προφίλ συμμετεχόντων στο πρόγραμμα φωτογραφίας

2.4. Σχεδιασμός και υλοποίηση εκπαιδευτικής παρέμβασης

2.4.1. Το θεωρητικό πλαίσιο για την λήψη φωτογραφιών

«Προτάσεις Τέχνης και Πολιτισμού στην Εκπαίδευση»

Για την προετοιμασία των μαθητών, πριν τη χρήση της φωτογραφικής μηχανής, εντάχθηκαν στο πρόγραμμα δραστηριότητες για την τέχνη και την τεχνική της φωτογραφίας. Αρχικά, έγινε συζήτηση για τα μέσα φωτογράφισης (κινητό, φωτογραφική μηχανή), και πειραματισμός με αυτά. Κατόπιν, κόβοντας και ταξινομώντας φωτογραφίες από περιοδικά, επιδιώχθηκε η κατηγοριοποίηση των φωτογραφιών σε διάφορα είδη (πορτρέτο, τοπία, διαφήμιση κτλ). Η χρησιμότητα και η τεχνική του καδραρίσματος, επίσης, κατανοήθηκε μέσω ενός πλαισίου χαρτονιού, με το οποίο έκαναν εξάσκηση πριν ξεκινήσουν τις φωτογραφίσεις. Τα βασικά στοιχεία της θεωρίας διδάχτηκαν με βιωματικό κυρίως τρόπο και με οδηγό τα φυλλάδια που σχεδιάστηκαν για τους συγκεκριμένους μαθητές (Εικόνα 1). Στην περίπτωση της μαθήτριας με βαρνηκοΐα, η παρέμβαση γινόταν με τη χρήση νοηματικής γλώσσας, εικόνων και σημάτων.



Εικόνα 1. Φυλλάδιο μαθητών με το θεωρητικό πλαίσιο

2.4.2. Οι Φωτογραφίσεις

Κατά τη διάρκεια του προγράμματος υλοποιήθηκαν γύρω στις 10 επισκέψεις για τη λήψη φωτογραφιών σε εσωτερικούς και υπαίθριους χώρους. Πριν από κάθε φωτογράφιση γινόταν επανάληψη των βασικών στοιχείων χρήσης της κάμερας. Οι μαθητές είχαν δικά τους φωτογραφικά μέσα (κινητά και φωτογραφικές μηχανές) τα οποία είτε τους τα παρείχαν οι κηδεμόνες τους από το σπίτι, είτε οι συντονιστές του προγράμματος.

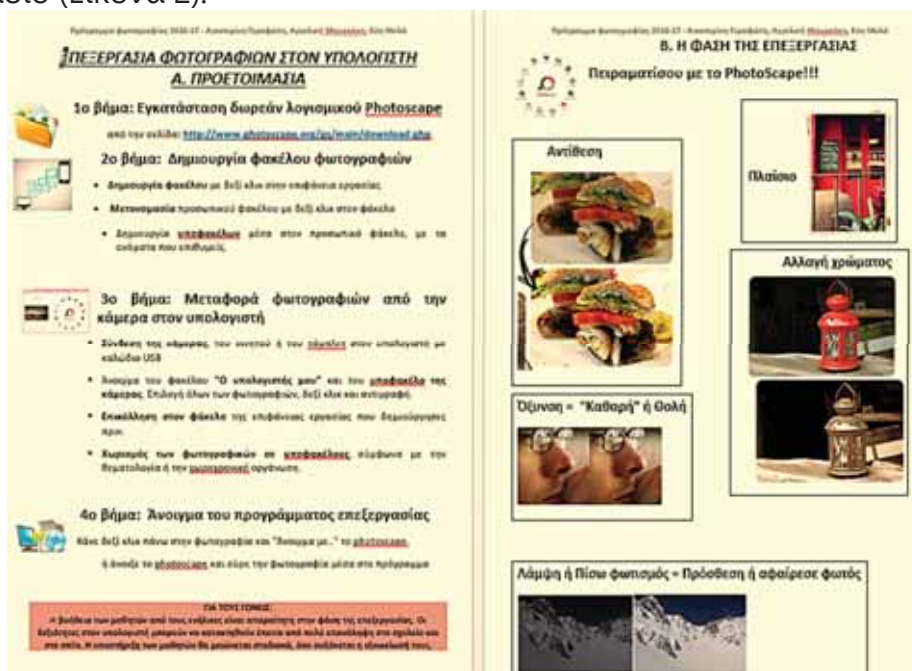
Πραγματοποιήθηκαν επισκέψεις σε πολιτιστικά μνημεία, όπως ο Φάρος της πόλης, στο Πάρκο Κυκλοφοριακής Αγωγής, στον πλατανότοπο, στο

“Μουσείο Φυσικής Ιστορίας Αλεξανδρούπολης”, στα χωράφια γύρω από το σχολείο, στις σιδηροδρομικές γραμμές και σταθμούς και στο λιμάνι της πόλης. Επέκταση του προγράμματος γινόταν στις υπόλοιπες σχολικές ώρες. Εκεί οι μαθητές αναλάμβαναν τον ρόλο του σχολικού φωτογράφου, είτε κάνοντας λήψη πορτρέτων στα άλλα μέλη της σχολικής κοινότητας, είτε φωτογραφίζοντας τους κατά τη διάρκεια σχολικών δραστηριοτήτων και εορτών.

2.4.3. Η επεξεργασία φωτογραφιών στον Ηλεκτρονικό Υπολογιστή

Τα βασικά σημεία για την επεξεργασία των φωτογραφιών στον ηλεκτρονικό υπολογιστή ήταν δύο, αρχικά η σωστή χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή από τους μαθητές και, δεύτερον, η επεξεργασία των φωτογραφιών. Δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση προκειμένου να μάθουν να χειρίζονται αυτόνομα τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές, εστιάζοντας στην ενεργοποίηση, απενεργοποίηση τους και στην εξοικείωση με την χρήση των περιφερειακών συσκευών (ποντίκι και πληκτρολόγιο). Αφού κατέκτησαν τα παραπάνω, η παρέμβαση επικεντρώθηκε στο να μάθουν να συνδέουν τη φωτογραφική μηχανή στον υπολογιστή, να μεταφέρουν τα αρχεία των φωτογραφιών στον υπολογιστή, να δημιουργούν φακέλους και να πληκτρολογούν τίτλους τόσο στην ονομασία των φακέλων όσο και των φωτογραφιών τους.

Για την επεξεργασία φωτογραφιών έγινε εγκατάσταση στους υπολογιστές του σχολείου του δωρεάν λογισμικού επεξεργασίας φωτογραφιών “Photoscape”. Οι μαθητές πειραματίστηκαν με το συγκεκριμένο πρόγραμμα, μαθαίνοντας να τονίζουν και ν’ αλλάζουν τα χρώματα, ν’ αυξάνουν την ευκρίνεια της εικόνας, να κάνουν περικοπή και να τοποθετούν “αυτοκόλλητα” σε διάφορα σημεία της φωτογραφίας. Για την εξάσκηση στο σπίτι με τη βοήθεια του γονέα, δόθηκε ειδικά σχεδιασμένο φυλλάδιο (Εικόνα 2).

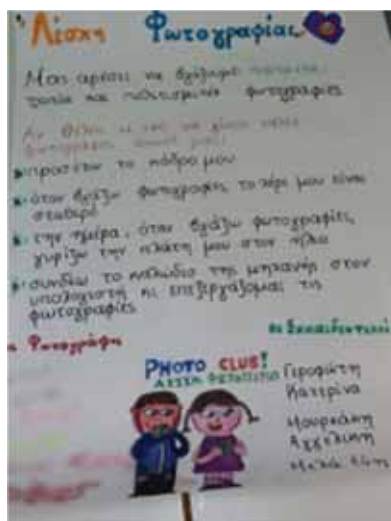




Εικόνα 2. Φυλλάδιο μαθητών για την επεξεργασία φωτογραφιών στο σπίτι

2.4.4. Παρουσίαση – διάχυση προγράμματος

Οι μαθητές του προγράμματος έλαβαν μέρος σε έναν διεθνή διαγωνισμό ο οποίος διοργανώθηκε από το *Επιμορφωτικό Κέντρο της Πρεσβείας της Αραβικής Δημοκρατίας της Αιγύπτου*. Επίσης, παρουσίασαν το πρόγραμμα στην διημερίδα των σχολικών προγραμμάτων που οργάνωσε η Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Έβρου στο Μουσείο Φυσικής Ιστορίας. Με τη βοήθεια των συντονιστών του προγράμματος ετοίμασαν τις ομιλίες τους, επέλεξαν τις αγαπημένες τους φωτογραφίες και έφτιαξαν όλοι μαζί μια αφίσα για την παρουσίαση του προγράμματός στους μαθητές των άλλων σχολείων (Εικόνα 3).



Εικόνα 3. Μαθητική αφίσα παρουσίασης του προγράμματος

Στο τέλος της σχολικής χρονιάς, πραγματοποιήθηκε η έκθεση φωτογραφίας του προγράμματος με θέμα "Τα μικρά καρέ του τόπου μας" στο ίδιο μουσείο, στα εγκαίνια της οποίας, οι μαθητές παρουσίασαν ξανά το πρόγραμμα της «Λέσχης Φωτογραφίας» (Εικόνα 4). Την έκθεση, η οποία διοργανώθηκε υπό την αιγίδα του Δήμου Αλεξανδρούπολης και του Μουσείου, επισκέφτηκαν μαθητές, γονείς και φίλοι του σχολείου, καθώς και άλλοι δημότες.



Εικόνα 4. Στιγμιότυπο από την έκθεση φωτογραφίας του προγράμματος

Επιπλέον, στα μέσα της επόμενης χρονιάς δημιουργήθηκε ημερολόγιο με τις καλύτερες φωτογραφίες των μαθητών (Εικόνα 5).



Εικόνα 5: Ημερολόγιο του σχολείου με τις φωτογραφίες των μαθητών

2.5. Τεχνικές ανάλυσης, παρουσίασης και ερμηνείας των αποτελεσμάτων

Η παρούσα έρευνα αποτελεί μελέτη περίπτωσης της συγκεκριμένης ομάδας μαθητών. Η συλλογή ποσοτικών δεδομένων έγινε με συμπλήρωση ερωτηματολογίου αξιολόγησης (Γεροφώτη, 2013) για τη μεταβολή των επιθυμητών προς αλλαγή/βελτίωση συμπεριφορών, το οποίο δημιουργήθηκε συνδυάζοντας τρεις σταθμισμένες κλίμακες αξιολόγησης: Arc's self-determination scale (Wehmeyer & Kelchner, 1995), AAMR Κλίμακα προσαρμοστικής συμπεριφοράς (Nihira, Foster, Shellhaas, & Leland, 1974) και Quality of Life Questionnaire - Respondent. Self-Report Version (Interview Schedule) (Bigelow, Gareau & Young, 1991). Το ερωτηματολόγιο απαντήθηκε από τις εκπαιδευτικούς που υλοποίησαν το πρόγραμμα στην αρχή και στο τέλος της παρέμβασης, για κάθε μαθητή ξεχωριστά, ώστε να υπογραμμισθούν οι πιθανές διαφορές στις συμπεριφορές. Συμπληρώθηκαν δύο για τον κάθε μαθητή, ένα για την εικόνα του στο ευρύτερο σχολικό πλαίσιο και ένα για την εικόνα του στην παρέμβαση, ώστε να φανεί εάν η συμπεριφορά άλλαξε μόνο κατά τη διάρκεια του προγράμματος ή στο σύνολο των σχολικών δραστηριοτήτων.

Την ποσοτική αξιολόγηση, στο τέλος της χρονιάς, ακολούθησε η ποιοτική, που έγινε με ημιδομημένες συνεντεύξεις από τη συντονίστρια του προγράμματος στις άλλες δύο εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν. Οι απόψεις των τριών συνδέθηκαν για τη συλλογή ποιοτικών στοιχείων που σχετίζονται



με την αιτιολόγηση της μεταβολής ή της μη μεταβολής των συμπεριφορών. Επίσης, μέσω των ημιδομημένων συνεντεύξεων επιβεβαιώθηκαν τα ποσοτικά αποτελέσματα του ερωτηματολογίου και αναδείχθηκαν απόψεις προσωπικές, οι οποίες παρατίθενται στο κεφάλαιο με τα συμπεράσματα.

3. Παρουσίαση- Ανάλυση- Συζήτηση των Αποτελεσμάτων

3.1. Γνωστικός τομέας

Προϋπόθεση για την διενέργεια της έρευνας ήταν η εξοικείωση των μαθητών με τις γνώσεις και την τεχνική της φωτογραφικής τέχνης. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι μαθητές γενίκευσαν και μετέφεραν τις γνώσεις και τις δεξιότητες που απέκτησαν κατά τη διάρκεια του προγράμματος σε όλες τις σχολικές δραστηριότητες (Πίνακας 2). Στις συνεντεύξεις σχολιάστηκε το υψηλό κίνητρο των μαθητών για τη χρήση της φωτογραφικής μηχανής στις υπόλοιπες σχολικές δράσεις. Ο μαθητές ζητούσαν την φωτογραφική μηχανή συχνότατα, φωτογραφίζοντας τις σχολικές δραστηριότητες. Κάποιοι ένταξαν σταδιακά τη φωτογραφία στον ελεύθερό τους χρόνο, ως μέσο έκφρασης. Αποτέλεσε για αυτούς μία ευκαιρία να βγουν από το σπίτι για να παρατηρήσουν ή να αλληλεπιδράσουν. Μεγαλύτερη αύξηση χρήσης, κατά τον ελεύθερο χρόνο, όπως παρατηρήθηκε, σημειώθηκε στους μαθητές, όπου οι γονείς συνεργάστηκαν περισσότερο και διατήρησαν μια πιο σταθερή επικοινωνία με τους συντονιστές του προγράμματος. Συμπερασματικά, οι μαθητές εξοικειώθηκαν όσο έπρεπε για να είναι αυτόνομοι κατά την χρήση της φωτογραφικής μηχανής, γεγονός που θεωρήθηκε ως πολύ σημαντικό και προαπαιτούμενο στην εργασία αυτή, για την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων που σχετίζονται με την αύξηση συμπεριφορών συναισθηματικού και κοινωνικού τομέα.

<u>A. ΓΝΩΣΕΙΣ ΚΑΙ ΧΡΗΣΗ ΤΗΣ ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΑΣ</u>	Μόνο στο Πρόγραμμα	Σχολικό πλαίσιο
1. Θεωρία - Ονοματοδοσία	-	6*
2. Τεχνικά ζητήματα - Ρυθμίσεις στην κάμερα	-	6
3. Προγράμματα επεξεργασίας στον υπολογιστή - Ρυθμίσεις	1	5
4. Ανάπτυξη της αισθητικής αντίληψης	-	6
5. Η φωτογραφία ως δραστηριότητα ελεύθερου χρόνου	-	6
<i>*Νούμερα = Αριθμός μαθητών – Πόσοι από τους 6 σε σύνολο συμμετέχοντες</i>		

Πίνακας 2. Αύξηση γνώσεων και χρήσης της φωτογραφίας

3.2. Κοινωνικός τομέας - Κίνητρα μάθησης και αλληλεπίδρασης

3.2.1. Πρωτοβουλία

Στον τομέα της πρωτοβουλίας φάνηκε ότι μόνοι δύο μαθητές με χαμηλή πρωτοβουλία αύξησαν τη συμπεριφορά αυτή, κυρίως κατά τη διάρκεια της παρέμβασης. (Πίνακας 3).

3.2.2. Άρση Παθητικότητας

Τουλάχιστον τέσσερις μαθητές είχαν από την αρχή μειωμένη παθητικότητα, ενώ οι υπόλοιποι μείωσαν ακόμη περισσότερο αυτή τη συμπεριφορά σε όλο το σχολικό πλαίσιο. Μόνο η αύξηση της δημιουργικότητας τους παρατηρήθηκε ως αυξημένη για άλλους, για τους μισούς εκ των οποίων, μόνο κατά τη διάρκεια του προγράμματος (Πίνακας 3).

3.2.3. Άρση απομόνωσης

Οι δύο μαθητές από την ομάδα που είχαν την τάση να απομονώνονται/αποσύρονται πολύ από τα δρώμενα, ωστόσο μείωσαν την συμπεριφορά αυτή για όλο φάσμα σχολικών δραστηριοτήτων.

Η αύξηση της πρωτοβουλίας, η μείωση της παθητικότητας και της απομόνωσης εμφανίζονται παράλληλα στους ίδιους μαθητές, όπου εμφάνιζαν από την αρχή χαμηλά επίπεδα κινήτρων. Από τις συνεντεύξεις, το πρόγραμμα φωτογραφίας θεωρήθηκε μεταξύ άλλων ως πολύ σημαντικός παράγοντας που έδωσε την ευκαιρία στους μαθητές να επιτύχουν στον τομέα της δημιουργίας, της αλληλεπίδρασης και της συνεργασίας. Αυτές οι δυνατότητες επιτυχίας θεωρήθηκε ότι βοήθησαν στην εσωτερική διάθεση για περισσότερη επικοινωνία και έκφραση γενικότερα (Πίνακας 3).

<i>B. ΚΙΝΗΤΡΑ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗΣ</i>			
<i>B1: ΠΡΩΤΟΒΟΥΛΙΑ</i>	<i>Μόνο στο Πρόγραμμα</i>	<i>Σχολικό πλαίσιο</i>	<i>Σταθερή</i>
1. Ξεκινά πρώτος/η την αλληλεπίδραση	1*	3	1Y** 1X
2. Αποφασίζει χωρίς παρότρυνση να συμμετέχει σε δραστηριότητες	-	4	2Y
3. Αναλαμβάνει αυθόρμητα καθήκοντα	-	5	1Y
4. Εκδηλώνει την πρωτοβουλία να ηγηθεί μίας κατάστασης	-	5	1Y
5. Κάνει ερωτήσεις με στόχο τη συλλογή πληροφοριών	1	4	1Y
6. Ενεργοποιείται δημιουργικά για την πραγματοποίηση μίας επιθυμίας ή ενός στόχου ΜΗ μαθησιακού για περισσότερη ώρα	2	1	2Y 1M
7. Ενεργοποιείται δημιουργικά για την πραγματοποίηση μίας επιθυμίας ή ενός στόχου μαθησιακού για περισσότερη ώρα	1	2	2Y 1M
8. Επιδιώκει εκτός σχολείου τη δημιουργική ενασχόληση με κάτι που τον/την ενδιαφέρει	-	3	1M 2X

B2. ΑΡΣΗ ΠΑΘΗΤΙΚΟΤΗΤΑΣ			
1. Δηλώνει αντίθετη άποψη όταν δεν συμφωνεί	-	2	4Y
2. Μιλά για τις μικρές ή μεγάλες φιλοδοξίες του/της	-	2	3Y 1M
3. Αξιοποιεί τον χρόνο μιας δραστηριότητας δημοουργικά	3	3	-
4. Η κίνησή του/της ΔΕΝ είναι αργή και νοχελική	-	1	5Y
5. Δείχνει προτίμηση μεταξύ των φίλων του/της	-	2	4Y
6. Διαλέγει μόνος/η μία από πολλές επιλογές	-	-	6Y
7. Συνεχίζει την προσπάθεια έπειτα από μια αποτυχία	-	4	2Y
B3. ΑΡΣΗ ΑΠΟΜΟΝΩΣΗΣ	Μόνο στο Πρόγραμμα	Σχολικό πλαίσιο	Σταθερή
1. ΔΕΝ απομονώνεται	-	2	3Y 1M
2. Αντιδρά - δεν είναι απαθής στα συναισθήματα των άλλων		3	1Y 2M
3. Δείχνει να εκτιμάει όταν κάποιος κάνει κάτι καλό για αυτόν/ήν	-	2	2Y 2M
4. Διατηρεί οπτική επαφή με αυτόν που του/της μιλά ή στρέφει το βλέμμα του/της στο αντικείμενο αναφοράς	-	2	4Y
5. Μοιράζεται προσωπικές πληροφορίες και αισθήματα με τους κοντινούς του/της ανθρώπους	-	1	5Y

***Νούμερα** = Αριθμός μαθητών – Πόσοι από τους 6 σε σύνολο συμμετέχοντες
****Y** = Υψηλή **M**=Μεσαία **X**=Χαμηλή

Πίνακας 3. Θετικές αλλαγές στα κίνητρα μάθησης και αλληλεπίδρασης

3.3. Κοινωνικός τομέας - Υπευθυνότητα και Αυτονομία

3.3.1. Υπευθυνότητα

Οι τρεις συμμετέχοντες φαίνεται ότι επεδείκνυαν πριν και μετά την παρέμβαση υψηλά επίπεδα υπευθυνότητας, ενώ οι άλλοι δύο βελτιώθηκαν μέχρι το τέλος της χρονιάς σε όλες τις δραστηριότητες, εκ των οποίων ο ένας ολοκλήρωνε τις εργασίες του πιο συχνά, μόνο κατά τη διάρκεια της παρέμβασης. (Πίνακας 4).

3.3.2. Αυτονομία – Άρση εξάρτησης

Οι τρεις μαθητές με υψηλή υπευθυνότητα εμφάνιζαν υψηλή αυτονομία, ενώ οι άλλοι βελτιώθηκαν στο ευρύτερο σχολικό πλαίσιο μέχρι το τέλος της χρονιάς. Ένας μαθητής, ωστόσο, συμμετείχε με μεγαλύτερη ανεξαρτησία, μόνο κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων φωτογραφίας και αυτό, σύμφωνα με τις συνεντεύξεις, οφείλεται στο υψηλό του κίνητρο συμμετοχής, στη γρήγορη και αποτελεσματική εκμάθηση όλων των στοιχείων που απαιτούνται για την αυτονομία του (Πίνακας 4).



<u>Γ. ΥΠΕΥΘΥΝΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ</u>			
Γ1. ΥΠΕΥΘΥΝΟΤΗΤΑ	Μόνο στο πρόγραμμα	Σχολικό πλαίσιο	Σταθερή
1. Φροντίζει τα προσωπικά είδη των άλλων ή τα κοινόχρηστα αντικείμενα	-	2*	4Y**
2. Ολοκληρώνει τις εργασίες που έχει αναλάβει	1	2	3Y
3. Είναι παρών ή στην ώρα του/της στις κατάλληλες γι' αυτόν/τήν εργασίες ή μέρη	-	2	4Y
Γ2. ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ – ΑΡΣΗ ΕΞΑΡΤΗΣΗΣ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΑΛΛΟΥΣ	Μόνο στο πρόγραμμα	Σχολικό πλαίσιο	Σταθερή
1. Συμμετέχει με αυτονομία σε δραστηριότητες που εντάσσονται στο πλαίσιο των δυνατοτήτων του/της - ΔΕΝ εξαρτάται από την καθοδήγηση άλλων	1	1	4Y
2. Εκτελεί τις εργασίες του/της χωρίς να εξαρτάται από τον έπαινο ή την προσοχή των άλλων	-	1	4Y 1M
3. Θέτει προσωπικούς στόχους για την ποιότητα ζωής του/της	-	1	3Y 2M
* Νούμερα = Αριθμός μαθητών – Πόσοι από τους 6 σε σύνολο συμμετέχοντες ** Y = Υψηλή M =Μεσαία X =Χαμηλή			

Πίνακας 4: Θετικές αλλαγές στην υπευθυνότητα και την αυτονομία

3.3.3. Διαχείριση Συγκρούσεων

Τουλάχιστον σε τρεις/τέσσερις μαθητές παρατηρήθηκε σταθερά υψηλή ή μέτρια ικανότητα διαχείρισης συγκρούσεων από την αρχή, ενώ οι υπόλοιποι βελτιώθηκαν. Ξεχωρίζει ότι, μόνο κατά τη διάρκεια της παρέμβασης, δύο μαθητές αύξησαν την ικανότητα αυτόνομης διαχείρισης συγκρούσεων, ενώ ένας μαθητής έδινε συχνότερα χρόνο στον εαυτό του για να ηρεμήσει ή για να ακούσει τον άλλο, και πάλι (Πίνακας 5).

3.3.4. Επίλυση προβλημάτων

Σε τρεις μαθητές παρατηρήθηκε αύξηση στις περισσότερες επιμέρους δεξιότητες που απαιτούνται για την επίλυση προβλημάτων στο ευρύτερο σχολικό πλαίσιο, ενώ ένας μόνο από αυτούς έπαιρνε πρωτοβουλία να ζητήσει βοήθεια συχνότερα από πριν, μόνο κατά την διάρκεια του προγράμματος. (Πίνακας 5).

Γ. ΥΠΕΥΘΥΝΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ			
Γ3. ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ	Μόνο στο πρόγραμμα	Σχολικό πλαίσιο	Σταθερή
1. Διαχειρίζεται μόνος/η τις μικρές συγκρούσεις . Δε ζητά την παρέμβαση μεγαλύτερου	2*	2	1Y** 1M
2. Δίνει χρόνο στον εαυτό του/της για να ηρεμίσει και να σκεφτεί τη διαπροσωπική διαφωνία	1	2	2Y 1M
3. Δίνει χρόνο στο να ακούσει τον άλλον	1	1	3Y 1M
4.Επιλύει με διάλογο τις διαπροσωπικές αντιθέσεις – όχι με βία	-	2	2Y 2M
5. Δηλώνει συναίσθημάτα και σκέψεις του/της για να γίνει κατανοητός/ή από τους άλλους	-	1	3Y 2M
6.Αναλαμβάνει τις ευθύνες του/της ή ζητά συγνώμη όταν κάνει κάποιο λάθος	-	2	3Y 1M
7. Κατανοεί και δέχεται τη διαφορετική άποψη των άλλων	-	2	3Y 1M
8.Υποστηρίζει με λογικά επιχειρήματα τη θέση του/της	-	1	2Y 3M
9.Προτείνει συμβιβαστικές λύσεις	1	2	1Y 2M
Γ4. ΕΠΙΛΥΣΗ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ	Μόνο στο πρόγραμμα	Σχολικό πλαίσιο	Σταθερή
ΟΤΑΝ ΠΡΟΚΥΠΤΕΙ ΚΑΠΟΙΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ:	-	3	1Y 2M
1. Προτείνει 1 λύση	-	3	1Y 2M
2.Προτείνει 2 ή περισσότερες λύσεις	-	2	1M 1X
3. Ζητά βοήθεια για την εύρεση λύσης	1	3	1Y 1M
4. Οργανώνει πλάνο επίλυσης του προβλήματος	-	2	2Y 2M
5. Οργανώνει πλάνο πραγματοποίησης μίας επιθυμίας ή ενός στόχου	-	3	2M 2X
6.Διευθύνει υποθέσεις άλλων όταν χρειάζεται	-	3	2M 1X
*Νούμερα = Αριθμός μαθητών – Πόσοι από τους 6 σε σύνολο συμμετέχοντες			

Πίνακας 5: Θετικές αλλαγές στην διαχείριση συγκρούσεων και στη δυνατότητα επίλυσης προβλημάτων

3.4. Κοινωνικός τομέας - Αμοιβαιότητα

3.4.1. Συνεργασία

Μέχρι το τέλος της χρονιάς, παρατηρήθηκε ότι οι όλοι οι μαθητές συνεργάζονταν ομαλά για περισσότερη ώρα, σε όλες τις σχολικές δράσεις. Ωστόσο, σημειώθηκε ότι μισοί μαθητές, κατά τη διάρκεια του προγράμματος συνεργάζονταν για ακόμη περισσότερη ώρα, σε σχέση με τις υπόλοιπες δράσεις. Επιπλέον, η προσφορά βοήθειας σε άλλους φαίνεται ότι αυξήθηκε σε όλο το σχολικό πλαίσιο για τους μισούς. (Πίνακας 6).

3.4.2. Αυτορρύθμιση

Στα επίπεδα αυτορρύθμισης παρατηρήθηκε θετική μεταβολή σε όλες τις σχολικές δραστηριότητες για κάποιους μαθητές. Πιο συγκεκριμένα, τέσσερις μαθητές ρύθμιζαν συχνότερα τη συμπεριφορά τους ώστε να μην ενοχλούν τους άλλους, ενώ τρεις ακολουθούν συχνότερα τους κανόνες της σχολικής μονάδας, και διακόπτουν σπανιότερα κάποιον συνομιλητή.



Σε γενικές γραμμές φαίνεται ότι οι μαθητές συνεργάζονταν το ίδιο ή περισσότερο αποτελεσματικά στο τέλος της χρονιάς, γεγονός που θεωρήθηκε αναμενόμενο, λόγω της αύξησης της εξοικείωσης που είχαν με την ομάδα των μαθητών. Επίσης, κατά τη διάρκεια της παρέμβασης τους δόθηκαν ευκαιρίες να συνεργαστούν σε ένα απαιτητικό επίπεδο, να επιλύσουν προβλήματα και να διαχειριστούν συγκρούσεις. Από τις συνεντεύξεις υπογραμμίστηκε ο σημαντικός ρόλος που έπαιξαν οι στιγμές αυτές στην ανάπτυξη των συμπεριφορών αυτορρύθμισης, προς χάριν ενός κοινού σκοπού, διότι το κίνητρό τους για συμμετοχή, ομαδική δημιουργία και επιτυχία ήταν μεγάλο. Η άνοδος της ομαδικότητας, όπως φαίνεται παρακάτω στα αποτελέσματα, συνετέλεσε, επίσης, στη μεγαλύτερη διάθεση για αυτορρύθμιση. (Πίνακας 6).

3.4.3. Αντικοινωνική συμπεριφορά

Κάποιες μεμονωμένες θετικές αλλαγές σε συγκεκριμένες αντικοινωνικές συμπεριφορές φωτίστηκαν μέσω της αξιολόγησης. Χρήζει εξατομικευμένης ποιοτικής ανάλυσης για τον κάθε μαθητή στην περίπτωση αυτή, διότι αποτέλεσαν στόχοι σημαντικού μέρους του εκπαιδευτικού προσωπικού, π.χ. ψυχολόγο, κοινωνικό λειτουργό, δασκάλα, καθώς και της οικογένειας. Ωστόσο, από τις συνεντεύξεις φάνηκε ότι οι ανεπιθύμητες αυτές συμπεριφορές, και κυρίως αυτές που εμπεριέχουν βία, δεν εμφανίστηκαν κατά τη διάρκεια της φωτογραφικής παρέμβασης. Οι μαθητές είχαν συμφωνήσει στην τήρηση των κανόνων και μόνο και εφόσον τηρούσαν τους κανόνες αυτούς, μπορούσαν να συμμετέχουν στις δραστηριότητες φωτογραφίας. με εξαίρεση δύο ευκαιρίες που δίνονταν υπό την μορφή υπενθύμισης. (Πίνακας 6).

«Προτάσεις Τέχνης και Πολιτισμού στην Εκπαίδευση»

<u>Δ. ΑΜΟΙΒΑΙΟΤΗΤΑ</u>			
<i>Δ1. ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ</i>	Μόνο στο πρόγραμμα	Σχολικό πλαίσιο	Σταθερή
1. Μοιράζεται τα αντικείμενά του/της με τους άλλους	-	-	6Y**
2. Είναι πρόθυμος να βοηθήσει εάν του/της ζητηθεί	-	1*	5Y
3. Προσφέρει βοήθεια σε άλλους χωρίς να του/της ζητηθεί	-	3	3Y
4. Συνεργάζεται σε ομαδικές ΒΙΩΜΑΤΙΚΕΣ δραστηριότητες για περισσότερο χρόνο	3 (περισσότερο)	6	-
5. Συνεργάζεται σε ομαδικές ΓΝΩΣΤΙΚΕΣ δραστηριότητες για περισσότερο χρόνο	3 (περισσότερο)	6	-
<i>Δ2. ΑΥΤΟΡΡΥΘΜΙΣΗ</i>	Μόνο στο πρόγραμμα	Σχολικό πλαίσιο	Σταθερή
1. Λαμβάνει υπόψη τα αισθήματα των άλλων και προσαρμόζει τη συμπεριφορά του/της ανάλογα	-	1	3Y 2M
2. Ρυθμίζει τη συμπεριφορά του/της έτσι ώστε να μη ενοχλεί τους άλλους	-	4	1Y 1M
3. Δεν διακόπτει κάποιον που μιλά ή ασχολείται με μία δραστηριότητα	-	3	1Y 2M
4. Ακολουθεί τους κανόνες απλών δραστηριοτήτων	-	2	2Y 2M
5. Ακολουθεί τους κανόνες της σχολικής μονάδας	-	3	1Y 2M
6. Περιμένει τη σειρά του/της	-	2	1Y 3M
7. Ζητά άδεια για να πάρει τα αντικείμενα άλλων	-	1	2Y 3M
<i>Δ3. ΑΝΤΙΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ</i>	Μόνο στο πρόγραμμα	Σχολικό πλαίσιο	Σταθερή
1. Αν δεν γίνεται αυτό που θέλει, το αντιμετωπίζει με ηρεμία	-	3	2Y 1X
2. ΔΕΝ λέει ψέματα	-	-	5Y 1M
3. ΔΕΝ πειράζει (ενοχλεί, κοροϊδεύει,) τους άλλους	-	2	4Y
4. ΔΕΝ ασκεί σωματική βία (προκαλεί πόνο ή απειλεί)	-	3	3Y
5. ΔΕΝ αυτοτραυματίζεται	-	2	4Y
6. ΔΕΝ έχει βίαια ξεσπάσματα θυμού	-	2	4Y
7. ΔΕΝ προκαλεί βλάβες σε υλικά αγαθά	-	1	5Y
8. ΔΕΝ εμφανίζει στερεοτυπικές συμπεριφορές	-	1	5Y
9. ΔΕΝ χρησιμοποιεί θυμωμένα επιθετική γλώσσα (βρισιές, κατάρες, απειλές)	1	1	4Y 1X
10. Γνωρίζει πότε πρέπει να αφήσει τους ανθρώπους μόνους	1	1	3Y 1M
* Νούμερα = Αριθμός μαθητών – Πόσοι από τους 6 σε σύνολο συμμετέχοντες ** Y = Υψηλή M =Μεσαία X =Χαμηλή			

Πίνακας 6. Θετικές αλλαγές στην αμοιβαιότητα

3.5. Συναισθηματικός τομέας - Θετικά κίνητρα για τον εαυτό και τους άλλους

3.5.1. Αυτοσυναίσθημα – Αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας

Οι θετικές λεκτικές ή κινητικές δηλώσεις για τον εαυτό φαίνονται αυξημένες για τους μισούς τουλάχιστον μαθητές. Κατά τη διάρκεια της παρέμβασης, οι



μαθητές δήλωναν συχνότερα την επιτυχία τους από ότι τις υπόλοιπες ώρες, στοιχείο που ανέδειξαν οι συνεντεύξεις. (Πίνακας 7).

3.5.2. Δήλωση θετικών κινήτρων για τους συνομηλίκους τους

Με εξαίρεση δύο μαθητές που δυσκολεύονται στην έκφραση θετικών κινήτρων για τους άλλους, οι υπόλοιποι έδειξαν αύξηση σε αυτόν τον τομέα κυρίως κατά τη διάρκεια του προγράμματος. Πιο συγκεκριμένα, μόνο κατά τη διάρκεια των φωτογραφικών συναντήσεων οι τέσσερις μαθητές έκαναν περισσότερες θετικές δηλώσεις για τους άλλους, ενώ δύο από αυτούς εξέφραζαν συχνότερα τα θετικά τους συναισθήματα για τους άλλους, με λεκτικό ή κινητικό τρόπο. Για τους άλλους δύο, οι θετικές αλλαγές παρατηρήθηκαν στο ευρύτερο σχολικό πλαίσιο. (Πίνακας 7).

3.5.3. Ομαδικότητα

Για τους τρεις μαθητές τα επίπεδα αίσθησης ομαδικότητας παρατηρήθηκαν ως σταθερά. Οι υπόλοιποι αύξησαν τις επιμέρους συμπεριφορές συλλογικότητας είτε μόνο κατά τη διάρκεια της παρέμβασης, είτε σε όλες τις δραστηριότητες. Στις συνεντεύξεις υπογραμμίστηκε ότι η μεγαλύτερη αύξηση παρατηρήθηκε στις συλλογικές στιγμές εργασίας/ παρουσίας/ επιτυχίας του προγράμματος. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι τέσσερις από τους έξι μαθητές φοιτούσαν στην ίδια τάξη, γεγονός που όπως σημειώθηκε στις συνεντεύξεις, βοήθησε στην ανάπτυξη της ομαδικότητας και των θετικών κινήτρων για τη σχέση τους. (Πίνακας 7).



«Προτάσεις Τέχνης και Πολιτισμού στην Εκπαίδευση»

Ε

Ε. ΘΕΤΙΚΑ ΚΙΝΗΤΡΑ ΓΙΑ ΤΟΝ ΕΑΥΤΟ ΚΑΙ ΤΟΥΣ ΑΛΛΟΥΣ			
Ε1. Αυτοσυναίσθημα - Αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας	Μόνο στο πρόγραμμα	Σχολικό πλαίσιο	Σταθερή
1. Κάνει θετικές δηλώσεις για τον εαυτό του/της	<i>1*</i>	<i>3</i>	<i>2M**</i>
2. Εκδηλώνει ικανοποίηση για τα επιτεύγματά του/της με κινητικό τρόπο , π.χ. πανηγυρισμός, χειροκρότημα	-	<i>3</i>	<i>2Y 1M</i>
Ε2. Δήλωση θετικών κινήτρων για τους συνομηλίκους τους	Μόνο στο πρόγραμμα	Σχολικό πλαίσιο	Σταθερή
1. Κάνει θετικές δηλώσεις για τους άλλους	<i>4</i>	<i>1</i>	<i>1Y</i>
2. Εκφραση θετικών συναισθημάτων για τους άλλους με κινητικό τρόπο	<i>2</i>	<i>2</i>	<i>1Y 1M</i>
3. Δηλώνει λεκτικά τα συναισθήματά του/της για τους άλλους	<i>2</i>	<i>2</i>	<i>1Y 1M</i>
Ε3. ΟΜΑΔΙΚΟΤΗΤΑ (για την ομάδα του προγράμματος)	Μόνο στο πρόγραμμα	Σχολικό πλαίσιο	Σταθερή
1. Υποστηρίζει τους συμμαθητές του/της	<i>1</i>	<i>1</i>	<i>3Y 1M</i>
2. Ενθαρρύνει τους συμμαθητές του/της	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>2Y 1M</i>
3. Συμπληρώνει τους συμμαθητές του/της στο πλαίσιο μίας εργασίας	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>2Y 1M</i>
4. Κάνει θετική δήλωση για την ομάδα	<i>2</i>	<i>2</i>	<i>2Y</i>
5. Εκδηλώνει την ικανοποίησή του/της για το επίτευγμα ή την εμπειρία της ομάδας με κινητικό τρόπο	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>2Y 1M</i>
* <i>Νούμερα</i> = Αριθμός μαθητών – Πόσοι από τους 6 σε σύνολο συμμετέχοντες ** <i>Y</i> = Υψηλή <i>M</i> = Μεσαία <i>X</i> = Χαμηλή			

Πίνακας 7. Θετικές αλλαγές στα θετικά κίνητρα για τον εαυτό τους και του άλλους

4. Συμπεράσματα

Τα κίνητρα μάθησης των συμμετεχόντων για τα σχολικά μαθήματα είναι μέτρια ή χαμηλά, διότι τα γνωστικά αντικείμενα που απαιτούν ανάγνωση, γραφή, κριτική σκέψη, μνήμη, επεξεργασία σκέψης κ.α., τους δυσκολεύουν και αποτρέπουν την βίωση της επιτυχίας. Από την άλλη πλευρά, τα κίνητρα τους για συμμετοχή σε δραστηριότητες τέχνης γενικότερα ήταν πολύ υψηλά. Το γεγονός ότι βίωσαν από την αρχή της φωτογραφικής παρέμβασης την επιτυχία, τραβώντας γρήγορα λήψεις που τους ευχαριστούσαν, διατήρησε ή τόνωσε περισσότερο το κίνητρο αυτό. Για την αύξηση των στιγμών επιτυχίας έπαιξαν ρόλο: α) η απλή και γρήγορη μέθοδο εκμάθησης βασικών φωτογραφικών τεχνικών, β) η δημιουργική και εκφραστική δυνατότητα που δίνει η λήψη φωτογραφιών, χωρίς την απαίτηση πολύπλοκων συλλογισμών β) η αυτονομία που αποκόμισαν στην αποθήκευση φωτογραφιών στον ηλεκτρονικό υπολογιστή, γ) η προβολή των φωτογραφιών και η επιλογή των καλύτερων τους, δράση που έδινε θετική ανατροφοδότηση, δ) η υιοθέτηση του ρόλου του σχολικού φωτογράφου είτε κάνοντας λήψη πορτρέτων στα άλλα μέλη της σχολικής κοινότητας, είτε, φωτογραφίζοντας τους κατά τη διάρκεια σχολικών δραστηριοτήτων, ε) οι παρουσιάσεις που έκαναν οι ίδιοι μιλώντας για το πρόγραμμα στο κοινό ή μέσω της φωτογραφικής έκθεσης,



στ) η αύξηση της ομαδικότητας όπου προέκυψε μέσα από τις συλλογικές δράσεις.

Η αύξηση των κινήτρων για συμμετοχή σε δραστηριότητες φωτογραφίας, θεωρήθηκε ότι βοήθησε στην ανάπτυξη των κινήτρων για ποιοτικότερη και περισσότερη αλληλεπίδραση με τους συνεργάτες τους και κατ' επέκταση σε κάποιες επιμέρους θετικές αλλαγές που παρατηρήθηκαν στις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών. Με τη σειρά τους οι θετικές αλλαγές στις κοινωνικές δεξιότητες, η καλύτερη μεταξύ τους επικοινωνία και οι κοινές εμπειρίες επιτυχίας θεωρήθηκαν σημαντικές για την αύξηση των θετικών κινήτρων για τους άλλους και την ομάδα, καθώς και για την αύξηση της συλλογικότητας. Θετικό αντίκτυπο διαδραμάτισαν οι παρουσιάσεις του προγράμματος στο κοινό και ιδιαίτερα η έκθεση φωτογραφίας που πραγματοποιήθηκε. Το γεγονός ότι η έκθεση φωτογραφίας αποτέλεσε σημείο έλξης της τοπικής κοινότητας έδωσε στους μαθητές την ευκαιρία να διαδράσουν οι ίδιοι με το κοινό και να παρουσιάσουν τα εκθέματά τους, ενισχύοντας την αυτοπεποίθησή τους και την αυτοεικόνα τους.

Η δασκάλα των τεσσάρων μαθητών ήταν η μία εκ των συντονιστών του προγράμματος, γεγονός που βοήθησε στην επέκταση κάποιων πρακτικών ή στην τήρηση των αρχών συμπεριφοράς του προγράμματος και σε άλλες διδακτικές ώρες. Στους περιορισμούς της έρευνας εντάσσεται η αξιολόγηση αποκλειστικά και μόνο από τους συντονιστές, παρότι τα σχόλια της σχολικής κοινότητας συμφωνούσαν με τα γενικά αποτελέσματα, καθώς και η ελλιπής συλλογή δεδομένων από το οικογενειακό πλαίσιο. Επίσης, την εκπαιδευτική έρευνα θα βοηθούσε η μακροπρόθεσμη αξιολόγηση των συμπεριφορών τα επόμενα χρόνια.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. (2009).

FAQ on intellectual disability. http://www.aamr.org/content_104.cfm

Bigelow, D. A., Gareau, M. J., & Young, D. J. (1991). *Quality of Life*

Questionnaire Respondent Self-Report Version (Interview Schedule).

Western Mental Health Research Center. Oregon: Oregon Health Sciences University, Portland.

Byrnes, B. & Wasik, J. (2009). Picture This: Using Photography as a Learning Tool in Early Childhood Classrooms. *Childhood Education*, 85 (4), 243-248. Ανακτήθηκε στις 30/09/2019 από:

https://www.researchgate.net/publication/254296042_Picture_This_Using_Photos_as_a_Learning_Tool_in_Early_Childhood_Classrooms

Edrisinha C., O'Reilly M. F., Choi H. Y., Sigafos J. & Lancioni G. E. (2011). "Say Cheese": Teaching photography skills to adults with developmental disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 32, 636-642.

Ανακτήθηκε στις 26/09/2019 από:



- <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0891422210002969?via%3Dihub>
- Einarsdottir, J. (2005). Playschool in pictures: children's photographs as a research method. *Early Child Development and Care*, 175 (6), 523–541. Ανακτήθηκε στις 26/09/2019 από:
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03004430500131320>
- Giangreco, M. (1983). Teaching basic photography skills to a severely handicapped young adult using simulated materials. *Journal of The Association for the Severely Handicapped*, 8, 43–49. Ανακτήθηκε στις 26/09/2019 από:
<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/154079698300800106>
- Jerome, J., Frantino, E. P., & Sturmey, P. (2007). The effects of errorless learning and backward chaining on the acquisition of Internet skills in adults with developmental disabilities. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 40, 185–189. Ανακτήθηκε στις 07/12/2019 από:
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1868816/>
- Marchant, J., & Wehman, P. (1979). Teaching table games to severely retarded children. *Mental Retardation*, 17, 150–152.
- Marquez-Zenkov, K. & Harmon J. A. (2007). Seeing English in the City: Using Photography to Understand Students' Literacy Relationships. *The English Journal*, 96 (6), 24-30. Ανακτήθηκε στις 30/09/2019 από:
https://www.jstor.org/stable/30046748?seq=1#metadata_info_tab_contents
- Nihira, K., Foster, R., Shellhaas, M., and Leland, H. (1974). *AAMR Adaptive Behavior Scale*. Washington: American Association on Mental Deficiency.
- Schleien, S. J., Wehman, P., & Kiernan, J. (1981b). Teaching leisure skills to severely handicapped adults: An age-appropriate darts game. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 14, 514–519. Ανακτήθηκε στις 30/09/2019 από:
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1308238/pdf/jaba00046-0154.pdf>
- Share, J. (2015). Cameras in Classrooms: Photography's Pedagogical Potential. In D. M. Baylen, A. D'Alba (eds.), *Essentials of Teaching and Integrating Visual and Media Literacy* (pp.97-118). Switzerland: Springer International Publishing. Ανακτήθηκε στις 30/09/2019 από:
https://www.researchgate.net/publication/282067244_Cameras_in_Classrooms_Photoshop's_Pedagogical_Potential
- Snow, C. E., Tabors, P. O., & Dickinson, D. K. (2001). Language development in the preschool years. In D. K. Dickinson & P. O. Tabors (Eds.), *Beginning literacy with language* (pp. 1-25). Baltimore: Paul H. Brookers.
- Wehmeyer, M. L., & Kelchner, K. (1995). *The Arc's self-determination scale*. Arlington, TX: The Arc National Headquarters.



Weiser, Judy. (2015). Establishing the Framework for Using Photos in Art Therapy (and other Therapies) Practices. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 9, 159-190.
Ανακτήθηκε στις 22/03/2020 από:
https://www.researchgate.net/publication/276395755_Establishing_the_Framework_for_Using_Photos_in_Art_Therapy_and_other_Therapies_Practices/link/59e96cdc458515c363695fb6/download

Ελληνόγλωσσες

Γεροφώτη, Κ. (2013). Διπλωματική διατριβή με θέμα "Το μάθημα της Μουσικής στο Ειδικό Σχολείο ως μέσο επίτευξης των ευρύτερων στόχων για τους μαθητές με μέτρια ή σοβαρότερη νοητική καθυστέρηση". Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του ΙΚΕΕ (κωδ: GRI-2014-12143): <http://ikee.lib.auth.gr/record/134116?ln=el>.

Αικατερίνη Γεροφώτη

Μουσικοπαιδαγωγός, ΜΔΕ Ειδικής Αγωγής, Ειδικό Δ.Σ. Τυφλών Θεσ/νίκης
gerofoti@yahoo.com

Αγγελική Μουρκάκη

Δασκάλα Ειδικής Αγωγής, ΜΔΕ Ειδικής Αγωγής, Δ.Σ. Κοσμίου Ροδόπης
murkag94@gmail.com



«Ντο ρε μι – Όλοι μαζί» Μουσική παρέμβαση συνεκπαίδευσης μαθητών βλεπόντων και με οπτική αναπηρία

Αικατερίνη Γεροφώτη - Παρασκευάς Κούρτης

Περίληψη

Η μουσική παρέμβαση «Ντο ρε μι – Όλοι μαζί» υλοποιήθηκε από το Ειδικό δημοτικό σχολείο τυφλών Θεσσαλονίκης και το 1ο Πειραματικό δημοτικό σχολείο Θεσσαλονίκης και διήρκεσε 1 διδακτικό έτος (2018-19). Είναι πρωτότυπο πρόγραμμα Πολιτιστικών Θεμάτων και Αγωγής Υγείας, με βασικό εκπαιδευτικό εργαλείο τη μουσική (ομαδικό και ατομικό τραγούδι, μουσικοκινητικές δραστηριότητες, δημιουργία στίχων, ενεργητική ακρόαση). Συμμετείχαν 23 μαθητές της τρίτης τάξης του Πειραματικού σχολείου και 6 μαθητές του Ειδικού σχολείου με οπτική αναπηρία, 4 εκ των οποίων με πρόσθετες αναπηρίες (2 κινητική, 1 βαριά νοητική και 1 ΔΑΦ). Επιδιώχτηκε η αύξηση των ποιοτικών, κοινωνικών και σχολικών εμπειριών των μαθητών του Ειδικού σχολείου με μαθητές βλέποντες, καθώς και η βελτίωση της ικανότητας ενσυναίσθησης, συλλογικότητας, καλύτερης συνεργασίας και αποδοχής του εαυτού και των άλλων, για τους μαθητές και των δύο σχολείων. Παρατηρήθηκαν θετικές καταγραφές στον κοινωνικό και συναισθηματικό τομέα, σε προσωπικό και ομαδικό επίπεδο, με τον ρόλο της μουσικής (Lubet, 2009) και των συνεργατικών παιχνιδιών ενσυναίσθησης να κρίνονται ως κυρίαρχοι. Η παρουσίαση του προγράμματος στο τέλος της χρονιάς σε γονείς και στους συμμαθητές τους, καθώς επίσης και η διάκριση του προγράμματος στον διαγωνισμό «Bravo Schools» επέδρασαν πολύ θετικά για την επίτευξη των επιμέρους στόχων.

Λέξεις κλειδιά: Μουσική Εκπαίδευση στην Ειδική Αγωγή, Συνεκπαίδευση, Οπτική αναπηρία.

1. Εισαγωγή

Τα προηγούμενα χρόνια, η ειδική αγωγή αποτελούσε αποκλειστικά ζήτημα του ειδικού σχολείου όμως σταδιακά η αλλαγή στις στάσεις, στις κοινωνικές αντιλήψεις στον προσανατολισμό και στη φιλοσοφία της εκπαίδευσης, επαναπροσδιόρισαν τον ρόλο της καθιστώντας την, για κάποιους ερευνητές, μια «εξειδίκευση» της γενικής εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο αυτό εφαρμόζεται στα σχολεία μια νέα τάση, αυτή της συνεκπαίδευσης μαθητών με και χωρίς αναπηρία.

Συνεκπαίδευση (Λιοδάκης, 2000) ορίζεται ως η προσπάθεια για συμβίωση και συνδιδασκαλία των μαθητών με και χωρίς αναπηρία στο γενικό σχολείο, σε συνδυασμό με την παροχή αναγκαίας βοήθειας και υποστήριξης από ειδικούς παιδαγωγούς. Άλλοι πάλι (Brown & Shearer, 2004) τη θεωρούν κάτι περισσότερο από μια εκπαιδευτική μέθοδο για μαθητές με ειδικές ανάγκες και πως αποτελεί γενικότερο τρόπο σκέψης και δράσης.

Οι βασικές αρχές της (Norwich, 2000) συνοψίζονται στα κάτωθι: α) κάθε μαθητής με αναπηρία αποτελεί αναπόσπαστο μέλος της γενικής εκπαίδευσης, β) πρέπει να απολαμβάνει τον σεβασμό της προσωπικότητάς του και να έχει



μια θετική προσέγγιση, η οποία θα περιορίζει την απομόνωση του και θα ενισχύει την αύξηση της συμμετοχής του στη σχολική ζωή και, γ) έχει δικαίωμα στην εξατομικευμένη διδασκαλία, άρα το σχολείο θα πρέπει να ανταποκριθεί στη διαφορετικότητα του κάθε μαθητή.

Οι μαθητές με οπτική αναπηρία των ειδικών σχολείων είναι σημαντικό να συνεκπαιδεύονται και με βλέποντες μαθητές, ώστε να βιώνουν μαζί τους μαθησιακές, και όχι μόνο, εμπειρίες ανάπτυξης στο πλαίσιο δημιουργικών κοινών δραστηριοτήτων. Στο πλαίσιο αυτό, δίνεται η δυνατότητα για την ανάπτυξη φιλίας και συνεργασίας, ώστε οι μαθητές με/και χωρίς αναπηρία να νιώθουν ότι είναι αναπόσπαστα μέλη τόσο της σχολικής όσο και της ευρύτερης κοινωνίας. Ο σχεδιασμός των δραστηριοτήτων προτείνεται να είναι προσανατολισμένος στη δημιουργία σχέσεων μεταξύ των συνομηλίκων, καθώς επίσης και στην κατανόηση της αναγκαιότητας αποδοχής των διαφορών που υπάρχουν μεταξύ των ανθρώπων, για την επίτευξη αρμονικότερης συνύπαρξης. Η συνύπαρξη από μικρή ηλικία μπορεί να βοηθήσει στην πρόωρη ανάπτυξη της αντίληψης και της αποδοχής, ότι η κοινότητα που ζούμε αποτελείται από ανθρώπους διαφορετικούς (Κατσούλης & Χαλικιά, 2007). Πολλαπλά οφέλη μπορεί να προκύψουν, επίσης, και για τους μαθητές χωρίς αναπηρία, ιδιαίτερα στο κοινωνικό τομέα (ενσυναίσθηση, αλληλεγγύη, αποδοχή και κατανόηση των ατομικών διαφορών, ικανότητα δημιουργίας φιλικών σχέσεων) (Anderson et al. 2007: 137).

Οι κοινές ομαδικές μουσικές δραστηριότητες μπορούν να δώσουν ευκαιρίες αλληλεπίδρασης μεταξύ συνομηλίκων, σύναψης σχέσεων και ανάληψης πρωταγωνιστικών ρόλων σε μουσικές εκδηλώσεις. Ιδιαίτερα για έναν μαθητή με οπτική αναπηρία, η μουσική μπορεί να αποτελέσει το μέσο για να βρει την ταυτότητά του μέσα στο γενικό σχολείο (Gilbert, 2018: 9). Είναι ένα μέσο έκφρασης και αλληλεπίδρασης για όλους, που μπορεί να μειώσει την εστίαση στις διαφορές των μελών της ομάδας, ή των αδυναμιών του κάθε ένα μέλους, συμβάλλοντας στην άρση της απομόνωσης των ατόμων με οπτική αναπηρία.

Οι μαθητές με σοβαρή οπτική αναπηρία μαθαίνουν μέσω των υπόλοιπων αισθήσεων τους. Φαίνεται πως έχουν αναπτυγμένες τις ικανότητες που σχετίζονται με την ακοή, όπως την ακουστική διάκριση και μνήμη, καθώς και τις μουσικές τους ικανότητες γενικότερα (Κόνιαρη, 2008). Η μουσική είναι ένα μέσο έκφρασης και επικοινωνίας στο οποίο μπορούν να βιώσουν την επιτυχία σε ατομικό αλλά και σε συλλογικό επίπεδο. Μέσα από επιστημονικές έρευνες αναδεικνύονται τα οφέλη του ομαδικού τραγουδιού στον κοινωνικό και συναισθηματικό τομέα, π.χ. στην τόνωση της αυτοεικόνας (Cohen, 2012· Wills, 2011) στην αίσθηση του «ανήκειν», στη μείωση του άγχους και στην κοινωνική συνοχή (social connectedness), (Bailey & Davidson, 2005· Clift & Hancox, 2001). Επίσης, φαίνεται πως η ικανότητα συνεργασίας, καθώς και το επίπεδο αυτορρύθμισης μπορούν να αυξηθούν



σε προγράμματα χορωδιακής εκπαίδευσης (Bartle, 1993: 209). Οφέλη στην υγεία και την ευημερία και πιο συγκεκριμένα στον συναισθηματικό, κοινωνικό και ψυχοκινητικό τομέα φανερώνουν βιβλιογραφικές ανασκοπήσεις επιστημονικών ερευνών για το ομαδικό τραγούδι (Clift et al, 2010· Gick, 2011), που αφορούν κυρίως ενήλικο πληθυσμό.

Στο πλαίσιο έρευνας με ποιοτικά χαρακτηριστικά, σχετικά με τη ζωή και τις μουσικές εμπειρίες μουσικών με οπτική αναπηρία, ένας μουσικός δήλωσε ότι η συμμετοχή του στην ορχηστρική ομάδα εκτός του ειδικού σχολείου τυφλών που φοιτούσε τότε, ήταν πολύτιμη (Baker, 2014). Του έδωσε την ευκαιρία να κοινωνικοποιηθεί εκτός της κοινότητας των ατόμων με την ίδια αναπηρία, να κάνει φίλιες με μαθητές βλέποντες οι οποίες συνεχίστηκαν και στην ενήλικη ζωή του. Η κοινωνική διάσταση της μουσικής είναι εμφανής στις εκδηλώσεις παρουσίασης του έργου των μελών μιας ομάδας σαν κι αυτήν. Στο πλαίσιο μουσικών παρουσιάσεων ή διαγωνισμών δίνεται η δυνατότητα να φωτιστούν οι δυνατότητες των μαθητών με οπτική αναπηρία, έναντι των δυσκολιών, με πιθανά οφέλη στην αυτοπεποίθηση των ίδιων, αλλά και στην μείωση του αισθήματος ντροπής που πιθανόν νιώθουν (Turavets et al, 2017).

2. Το πρόγραμμα συνεκπαίδευσης

Η παρέμβαση συνεκπαίδευσης «Ντο ρε μι – Όλοι μαζί» αποτέλεσε ένα πρωτότυπο πρόγραμμα Πολιτιστικών Θεμάτων και Αγωγής Υγείας με βασικό εργαλείο τη μουσική, το οποίο υλοποιήθηκε από το Ειδικό δημοτικό σχολείο τυφλών Θεσ/νίκης και το 1ο Πειραματικό Δημοτικό σχολείο Θεσ/νίκης [εντ. στο Α.Π.Θ.]. Το αρχικό όνομα της παρέμβασης αποτυπώνει το βασικό της σκοπό «Ας τραγουδήσουμε και ας προσπαθήσουμε για καλύτερες σχέσεις με τον εαυτό μας και τους άλλους». Δημιουργήθηκε από τους συντονιστές εκπαιδευτικούς για τις ανάγκες, τις δυνατότητες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών που συμμετείχαν. Εντάχθηκε στα προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Ανατολικής Θεσσαλονίκης και εγκρίθηκε από το Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων. Εντάχθηκε, επίσης, στο Ευρωπαϊκό πρόγραμμα Nemesiς που έχει ως σκοπό την κοινωνική καινοτομία, δηλαδή δράσεις που προωθούν την κοινωνική ένταξη, προάγουν την κοινωνική δικαιοσύνη, βελτιώνουν τις κοινωνικές σχέσεις και ενδυναμώνουν τις κοινωνικές ομάδες να αναλάβουν συλλογικές δράσεις και να συμμετέχουν στα κοινά. Διήρκησε ένα διδακτικό έτος (2018-19) και οι συναντήσεις λάμβαναν χώρα στο κτίριο του Ειδικού δημοτικού σχολείου τυφλών, για μία ώρα κάθε βδομάδα. Το βασικό εκπαιδευτικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν η μουσική (ομαδικό και ατομικό τραγούδι, μουσικοκινητικές δραστηριότητες, δημιουργία στίχων, ενεργητική ακρόαση), ενώ παράλληλα έγιναν πολλά ομαδοσυνεργατικά παιχνίδια για την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και της συνεργασίας.

Στο πρόγραμμα συμμετείχαν 23 μαθητές της τρίτης τάξης του Πειραματικού σχολείου, 11 αγόρια και 12 κορίτσια 8 ετών, εκ των οποίων



έναν με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής – υπερκινητικότητα (ΔΕΠΥ). Από τρία τμήματα του Ειδικού δημοτικού σχολείου επιλέχθηκαν να συμμετέχουν συνολικά 6 μαθητές 9 – 13 χρονών, 4 αγόρια και 2 κορίτσια, όλοι με οπτική αναπηρία, 4 εκ των οποίων με πρόσθετες αναπηρίες (2 κινητική, 1 βαριά νοητική και 1 διαταραχή αυτιστικού φάσματος - ΔΑΦ). Οι συντονιστές του προγράμματος, η μουσικοπαιδαγωγός ειδικής αγωγής του Ειδικού σχολείου, και ο δάσκαλος του Πειραματικού σχολείου, σχεδίαζαν και εισήγαγαν τις δραστηριότητες. Ακόμη τρεις εκπαιδευτικοί, ο φυσικοθεραπευτής και ο νοσηλεύτης του Ειδικού σχολείου, καθώς και ο ειδικός παιδαγωγός του Πειραματικού σχολείου λειτουργούσαν εμπνευστικά και υποστηρικτικά για τους μαθητές όποτε χρειαζόταν.

Η προσαρμογή στις δυνατότητες και στους περιορισμούς των μαθητών με οπτική αναπηρία έγινε λαμβάνοντας υπόψη το αναλυτικό πρόγραμμα των μαθητών με προβλήματα όρασης. Επιλέχθηκαν δραστηριότητες με μειωμένες οπτικές απαιτήσεις ώστε να μπορούν να συμμετέχουν οι μαθητές με οπτική αναπηρία. Παράλληλα, λήφθηκαν υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και άλλων μαθητών, π.χ. η υπερκινητικότητα, η διάσπαση προσοχής, τα ενδιαφέροντά τους ή τα ταλέντα τους.

2.1. Βασικοί άξονες και δομή του προγράμματος

Βασικά θέματα των συναντήσεων ήταν η αξία της μοναδικότητας του εαυτού και των άλλων, η γνωριμία και ο σεβασμός με τα δικαιώματά των παιδιών, η προβληματική σχετικά με το ρατσισμό, τις προκαταλήψεις και τα στερεότυπα καθώς και τα οφέλη της ενσυναίσθησης και η συλλογικότητας. Επιλέχθηκαν κατά κύριο λόγο βιωματικοί μέθοδοι διδασκαλίας με έμφαση στην ομαδοσυνεργατική συνεργασία. Οι συναντήσεις είχαν την εξής δομή:

1. Χαιρετισμός με μουσική – Δραστηριότητες ενεργοποίησης
2. Περιγραφή όσων έγιναν την προηγούμενη φορά από τους μαθητές
3. Προετοιμασία για το θέμα της ημέρας
4. Επεξεργασία του θέματος μέσω βιωματικών ομαδοσυνεργατικών δραστηριοτήτων
5. Σύνδεση του θέματος με τις προηγούμενες θεματικές.
6. Δραστηριότητες αποφόρτισης – Μουσικός αποχαιρετισμός

2.2. Σκοπός και στόχοι του προγράμματος

Σκοπός του προγράμματος ήταν η αύξηση των ποιοτικών, κοινωνικών και σχολικών εμπειριών των μαθητών του Ειδικού σχολείου με μαθητές βλέποντες, καθώς και η βελτίωση της ικανότητας ενσυναίσθησης, συλλογικότητας, καλύτερης συνεργασίας και αποδοχής του εαυτού και των άλλων, για τους μαθητές και των δύο σχολείων. Τέθηκαν οι εξής στόχοι:

A. Αντίληψη της σημασίας αναγνώρισης και αποδοχής της μοναδικότητας και της αξίας του κάθε προσώπου.



- Β. Αντίληψη της σημασίας των υποχρεώσεων και του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων ως προϋποθέσεων για αρμονική συμβίωση.
- Γ. Απόκτηση γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων, συνδράμοντας σε έναν κόσμο ελεύθερο από παραβιάσεις των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, με σεβασμό στη διαφορετικότητα και απαλλαγμένο από στερεότυπα, τα φαινόμενα ρατσισμού και ξενοφοβίας.
- Δ. Δημιουργική ομαδική συνεργασία για την προστασία και την προάσπιση των δικαιωμάτων στη σχολική κοινότητα.
- Ε. Ανάπτυξη δεξιοτήτων καλής επικοινωνίας και συνεργασίας.
- Στ. Ομαδική δημιουργία και παρουσίαση πρωτότυπου μουσικού υλικού σχετικού με τους παραπάνω στόχους.

2.3. Προετοιμασία των μαθητών του Πειραματικού Σχολείου

Θεωρήθηκε σημαντική η κατάλληλη ενημέρωση και προετοιμασία των μαθητών και των δύο σχολείων πριν την εκκίνηση της παρέμβασης. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές του 1ου Πειραματικού σχολείου προετοιμάστηκαν με τον δάσκαλό τους, για την ανάπτυξη εκείνων που στοιχείων που θα μπορούσαν να τους βοηθήσουν να συνεργαστούν και να αλληλεπιδράσουν αποτελεσματικότερα με τους μαθητές με οπτική αναπηρία (Κούρτης, 2019α).

Στην αρχή, οι γονείς και των δύο σχολείων ενημερώθηκαν για το πρόγραμμα και το υποστήριξαν έμπρακτα. Πιο συγκεκριμένα, οι γονείς της Γ' τάξης ενημερώθηκαν σε συγκέντρωση ειδικά για τη συγκεκριμένη δράση. Έδειξαν ενθουσιασμό και εξέφρασαν την υποστήριξή τους κυρίως για την κοινωνική διάσταση τής. Δήλωσαν πρόθυμοι να συνεισφέρουν εάν και εφόσον τους ζητηθεί. Άλλωστε, με δική τους πρωτοβουλία αγοράστηκαν βιβλία σε Κώδικα Braille ώστε να δοθούν ως δώρο στους μαθητές του Ειδικού σχολείου.

Παράλληλα, πραγματοποιήθηκε καταγραφή ερωτηματολογίου από τους μαθητές, με στόχο την συλλογή πληροφοριών σχετικά με τις αντιλήψεις και τη στάση τους. Το σύνολο σχεδόν των μαθητών δεν είχε ειδικές γνώσεις ή φιλικές σχέσεις με άτομο με αναπηρία. Στο σύνολό τους δήλωσαν πως θα ήθελαν να γνωρίσουν ή να κάνουν φίλους ή συμμαθητές παιδιά με τέτοιου είδους προβλήματα.

Στη συνέχεια, οι μαθητές γνώρισαν από κοντά τα είδη σήμανσης για άτομα με οπτική αναπηρία, κάνοντας περίπατο στην γειτονιά τους. Επίσης, έμαθαν βασικά στοιχεία της γραφής Braille και προσπάθησαν να διαβάσουν ένα βιβλίο Γλώσσας για άτομα με τύφλωση. Παράλληλα, αντικαταστάθηκε για λίγες μέρες το αναγνωστικό των μαθητών με το βιβλίο «Μόζα, η γάτα – Μια μαγική νύχτα» σχετικό με την οπτική αναπηρία. Στο βιβλίο αυτό, η γάτα, η οποία δεν μπορεί να δει, περιγράφει τον τρόπο ζωής των ατόμων με προβλήματα όρασης και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν. Εξηγεί τους λόγους που κάποιος μπορεί να βιώσει αμηχανία και δισταγμό όταν βρίσκεται κοντά στα άτομα αυτά, καλλιεργώντας τη ευαισθησία των μαθητών για αυτό



το θέμα. Στη συνέχεια, έγινε αναφορά στην Αλίσια Αλόνσο, την ταλαντούχα χορεύτρια με μερική τύφλωση, η οποία προσανατολιζόταν στη σκηνή με τη χρήση ειδικών φωτισμών. Συζητήθηκε η προσαρμογή που απαιτείται από το άτομο με οπτική αναπηρία, ώστε να είναι περισσότερο λειτουργική η ζωή του, η εκπαίδευσή του και η εργασία του. Οι μαθητές/τριες δέχτηκαν ως φυσιολογική την όποια ιδιαιτερότητα που μπορεί να έχει κάποιος, εκφράστηκαν αρνητικά για τον τρόπο που πολλοί συνάνθρωποί μας ή η πολιτεία αντιμετωπίζει τα άτομα με αναπηρία και δήλωσαν την επιθυμία να συναντήσουν μαθητές με τέτοιου είδους προβλήματα.

2.4. Η μουσική ως βασικό εκπαιδευτικό εργαλείο

Κατά τον σχεδιασμό της παρέμβασης επιλέχθηκαν διδακτικά εργαλεία με μειωμένα οπτικά ερεθίσματα, ώστε να μπορούν όλοι οι μαθητές, βλέποντες ή μη, να συμμετέχουν, με κυριότερο τη μουσική. Θεωρήθηκε, ότι είναι ένα εκπαιδευτικό εργαλείο που όλοι μπορούν να βιώσουν την επιτυχία, ανεξάρτητα των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν στην κίνηση, στην επικοινωνία, στον αισθητηριακό ή γνωστικό τομέα, ο καθένας με τον δικό του τρόπο. Εκτός των άλλων, παρατηρήθηκε πριν την εκκίνηση της παρέμβασης, ότι κατά τη διάρκεια ομαδικών μουσικών δραστηριοτήτων οι μαθητές είχαν αυξημένη συγκέντρωση προσοχής και θετικά κίνητρα συμμετοχής. Παρακάτω παρατίθενται κάποιες ενδεικτικές δραστηριότητες του προγράμματος:

Ομαδική δημιουργία στίχων

Οι στίχοι του μουσικού καλωσορίσματος στην αρχή των συναντήσεων δημιουργήθηκαν συλλογικά από τους μαθητές. Αυτό έγινε με τη μέθοδο της ιδεοθύελλας (brainstorming), όπου εντόπιζαν και μετέφεραν στην ομάδα την άποψή τους για τα θετικά στοιχεία του κάθε ένα, και έπειτα δημιουργούσαν δίστιχα δίνοντας προσοχή στον ρυθμό του λόγου και στην ομοιοκαταληξία. Παράδειγμα δίστιχου παρατίθεται παρακάτω:

«Καλημέρα Κυριακούλα με τη γλυκιά φωνή,

Καλημέρα Κυριακούλα που τραγουδάς σαν γλυκό πουλί.

Επιπλέον, σε μία ή περισσότερες στιχουργικές στροφές μετουσιωνόταν το νόημα ενός βίντεο, μιας ιστορίας, μίας λύσης ή ενός προβληματισμού από τους μαθητές. Η αποτύπωση των μηνυμάτων αυτών βοηθούσε α. στη δημιουργική ανάδειξη μίας αξίας/αρχής/ πρότασης/ιδέας όπου όλοι στην ομάδα συμφωνούν, β. στη διάχυση και μεταφορά της ιδέας αυτής σε τρίτους, γ. στην απομνημόνευση όλων όσων συζητήθηκαν μέσω της ηχογράφησης και της αναπαραγωγής των στίχων. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το τραγούδι που γράφτηκε για την ταινία κινουμένων σχεδίων μικρού μήκους με τίτλο «Το δώρο» (Jacob, F., 2014). Παρακάτω παρατίθενται οι στίχοι του τραγουδιού:

«Το πρόβλημα αυτό το σοβαρό, συνέχεια του γυρνάει στο μυαλό.

Το αγόρι ξεχάστηκε για λίγο, του έδωσε ένα μάθημα αυτός ο σκύλος».

Δραστηριότητες κίνησης ή χορού

Οι δραστηριότητες κίνησης και ομαδικού ή δυαδικού χορού είχαν στόχο την αύξηση της οικειότητας, τη βελτίωση του κλίματος μεταξύ των συνομηλίκων, την ψυχαγωγία, την ενεργοποίηση ή την χαλάρωση αντίστοιχα, ανάλογα με τους στόχους της κάθε μέρας.

Ακρόαση και ανάλυση στίχων

Μέσω της ενεργητικής ακρόασης στίχων, οι μαθητές καλέστηκαν να αναλύσουν σε ομάδες το νόημα στίχων ενός τραγουδιού, να διακρίνουν το θέμα της κάθε στροφής και να το αποδώσουν κινητικά ή καλλιτεχνικά. Στο πλαίσιο αυτό, οι μαθητές πρότειναν τρόπους συνοδείας των φωνών τους με κινήσεις-νοήματα, δραματοποίησαν το περιεχόμενό ή οι βλέποντες μαθητές ζωγράφισαν μία εικόνα για κάθε στίχο ή στροφή (παράδειγμα οπτικοποίησης στίχων: Κούρτης, 2019β).



Εικόνα 1: Οπτικοποίηση του τραγουδιού «Αρκούδα»

Ομαδικό και ατομικό τραγούδι

Το τραγούδι κατείχε σημαντική θέση στο πρόγραμμα. Επιλέχθηκαν γνωστά και λιγότερο γνωστά τραγούδια, με γνώμονα το σχετικό με τους στόχους του προγράμματος περιεχόμενο. Γινόταν εναλλαγή μεταξύ ομαδικού και ατομικού τραγουδιού. Ενδεικτικά τραγούδια που αξιοποιήθηκαν παρατίθενται παρακάτω:

Α. Αρκούδα (στίχοι: Άλκηστη Χαλικιά, μουσική: Μέλπω Χαλουτσάκη) για τη σημαντικότητα της αποδοχής των φυσικών χαρακτηριστικών του εαυτού.

Β. «Δικαίωμα» τραγούδι που δημιούργησαν μαθητές άλλου σχολείου για το δικαίωμα της διαφορετικότητας.

Γ. Μαζί...για μια ωραία φίλια, τραγούδι που δημιούργησαν οι μαθητές του Ειδικού Δ.Σ. Τυφλών για τη βία και την αντιμετώπισή της (Ειδικό Δ.Σ. Τυφλών, 2019β).



Δ. «Χέρια σαν κι αυτά» (Μουσική-Στίχοι: Μ. Κουμάρης) τραγούδι για την προσωπική ευθύνη που έχει ο καθένας να φέρεται προς όφελος του συνόλου.
Ε. «Όπου υπάρχει αγάπη» (Μουσική-Στίχοι: Στ. Βαρέλας) τραγούδι για τη συλλογικότητα και την αλληλοϋποστήριξη.

Εκτέλεση οργάνων για τη συνοδεία των τραγουδιών
Ανατέθηκε στους μαθητές που γνωρίζουν μουσικά όργανα να συνοδέψουν τις φωνές των συμμαθητών τους, κατά τη διάρκεια εκτέλεσης τραγουδιών και ιδιαίτερα κατά την παρουσίασή τους στο τέλος της χρονιάς.

2.5. Παιχνίδια συνεργασίας και ενσυναίσθησης

Τα παιχνίδια ανάπτυξης της ικανότητας συνεργασίας και ενσυναίσθησης πραγματοποιούνται σχεδόν σε κάθε συνάντηση. Τα περισσότερα περιείχαν δραστηριότητες που γίνονταν με κλειστά μάτια, ώστε να μπορούν όλοι να συμμετέχουν με τις ίδιες δυνατότητες και επιπλέον να βιώσουν οι βλέποντες μαθητές την εμπειρία της έλλειψης όρασης. Οι μαθητές ανταποκρίθηκαν με ενθουσιασμό στις δραστηριότητες αυτές, οπότε εντάχθηκαν σταθερά στο πρόγραμμα των συναντήσεων. Παρακάτω παρατίθενται κάποια από τα παιχνίδια αυτά:

Α. Κυνήγι θησαυρού με κλειστά μάτια: Αναζήτηση αντικειμένων - χαρακτήρων ενός τραγουδιού μέσα στον χώρο. Κάποιοι μαθητές καλούνται να κλείσουν τα μάτια με ένα μαντήλι και άλλοι να παίξουν τον ρόλο του οδηγού που περιγράφει τον δρόμο που πρέπει να πάρει ο πρώτος για να οδηγηθεί στο αντικείμενο.

Β. Σχήματα στον χώρο: Οι μαθητές χωρισμένοι σε ομάδες, με κλειστά μάτια, καλούνται να φτιάξουν σχήματα στον χώρο, ενώ γίνεται φωτογράφιση του αποτελέσματος. Ακολουθεί συζήτηση για τις δυσκολίες, το αποτέλεσμα όπως αποτυπώνεται στην φωτογραφία, αλλά και τη μεταξύ τους συνεργασία.

Γ. «Μάντεψε ποιος»: Σε ομάδες οχτώ ατόμων, οι μαθητές στέκονται όρθιοι, οι τρεις με κλειστά μάτια πίσω και οι πέντε με ανοικτά μάτια μπροστά, ένας εκ των οποίων έχει επιλεγεί ως πρόσωπο αναφοράς. Οι μαθητές με τα κλειστά μάτια κάνουν ερωτήσεις για το πρόσωπο αναφοράς, π.χ. Είναι κορίτσι ή αγόρι; Τι μάκρος έχουν τα μαλλιά του; Τι μπλούζα φοράει; Κάποιος από τους καθήμενους απαντά και με την αφή οι τρεις με τα κλειστά μάτια προσπαθούν να βρουν ποιος/α είναι, αφαιρώντας κάθε φορά από τη σειρά όποιο άτομο δεν ταιριάζει στην περιγραφή. Στο τέλος γίνεται συζήτηση σχετικά με τις δυσκολίες της συνεργασίας.



Δ. Μπαλόνια στον αέρα. Σε ομάδες των έξι ατόμων, δύο είναι οι συντονιστές βλέποντες και τέσσερις οι παίχτες με κλειστά μάτια. Οι συντονιστές δίνουν οδηγίες στους μη βλέποντες. Σκοπός τους είναι να συνεργαστούν ώστε να μην πέσουν κάτω τα μπαλόνια που πετούν στον αέρα. Καλούνται να τα πιάσουν/ακουμπήσουν και τα ξαναπετάξουν ψηλά τα μπαλόνια. Στο τέλος, γίνεται συζήτηση σχετικά με το συντονισμό, τη συνεργασία και τη δυσκολία.

Ε. Σπασμένο τηλέφωνο με κλειστά μάτια: Από τον πρώτο μέχρι τον τελευταίο μαθητή του κύκλου γίνεται προσπάθεια να μεταφερθεί από στόμα σε στόμα ψιθυριστά ο στίχος ενός τραγουδιού. Στο τέλος γίνεται συζήτηση σχετικά με τη συνεργασία και τους παράγοντες της επιτυχίας. Επίσης, επισημαίνεται ότι όταν η όραση μειώνεται, η ακοή οξύνεται.

Δραστηριότητες γνωριμίας

Στις πρώτες συναντήσεις πραγματοποιήθηκαν κάποιες δραστηριότητες γνωριμίας και εξοικείωσης με το θέμα του προγράμματος συνεκπαίδευσης. Κάποιες από τις δραστηριότητες αυτές παρατίθενται παρακάτω:

Α. Ατομική παρουσίαση στην ομάδα: οι συντονιστές και οι μαθητές παρουσιάζονται στην ομάδα εισάγοντας έναν ατομικό χαιρετισμό και αναφέροντας στοιχεία προτίμησης (φαγητό, μουσικό όργανο, ζώακι) καθώς και το λιγότερο αγαπημένο τους φαγητό. Μετά, γίνονται ερωτήσεις μνήμης για την παρουσίαση του κάθε μαθητή. Έπειτα από καταγραφή των πιο συχνών δηλώσεων, φαίνεται που μοιάζουν και που διαφέρουν μεταξύ τους. Σε αυτό το σημείο, επισημαίνεται η σημαντικότητα της διαφορετικότητας αλλά και των κοινών σημείων ανάμεσα στα μέλη της κοινότητας.

Β. Ενημέρωση για το πρόγραμμα και ομαδική δημιουργία συμβολαίου κανόνων

Γ. Παρουσίαση σε δυάδες: Ο ένας παρουσιάζει τον άλλον μαθητή σε δυάδες, αφού πρώτα μιλήσουν μεταξύ τους για τη ζωή και τα ενδιαφέροντά τους.

2.6. Σημαντικές στιγμές του προγράμματος

Η συλλογική μετακίνησή των μαθητών στην νέα παραλία της Θεσσαλονίκης έγινε με πολύ ενθουσιασμό. Οι βλέποντες μαθητές βοηθούσαν του μη βλέποντες, τηρώντας τις αρχές παροχής βοήθειας στα άτομα με προβλήματα όρασης. Εκεί, έφαγαν όλοι μαζί και έκαναν πρόβα για την παρουσίασή τους στην γιορτή λήξης του Ειδικού σχολείου. Η ημέρα της παρουσίασης ήταν, επίσης, πολύ σημαντική για τους πρόγραμμα, λόγω των θετικών κινήτρων που αναπτύχθηκαν τη μέρα εκείνη από όλα τα μέλη της ομάδας, από το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών, καθώς και από τη σχολική κοινότητα. Η παρουσίαση του προγράμματος έγινε από τους ίδιους του μαθητές περιγράφοντας το περιεχόμενο του και τις αξίες που αποκόμισαν κατά τη διάρκειά του, με λόγια ή τραγούδια. Την ημέρα εκείνη, ανακοινώθηκε η βράβευση του προγράμματος ως καλύτερη εκπαιδευτική προσέγγιση στην κατηγορία του στον διαγωνισμό Bravo Schools, που έχει ως στόχο την



προώθηση της εκπαίδευσης και της ενημέρωσης για τους 17 παγκόσμιους στόχους βιώσιμης ανάπτυξης. Στον διαγωνισμό συμμετείχαν 294 σχολεία με 738 εκπαιδευτικές προσεγγίσεις.

2.7. Τρόποι διάχυσης του προγράμματος

Η διάχυση του προγράμματος στην σχολική κοινότητα, καθώς και στο οικογενειακό περιβάλλον έγινε με τη συναυλία-παρουσίαση από τους μαθητές στο τέλος της χρονιάς, με ηχογραφημένους στίχους, με το digital story του προγράμματος και τη δημιουργία άρθρων στα Blog του εκπαιδευτικού του 1ου Πειραματικού δημοτικού σχολείου (Κούρτης, 2019) και του Ειδικού δ.σ. τυφλών (Ειδικό Δ.Σ. Τυφλών, 2019α). Το πρόγραμμα συνεχίζεται και για την επόμενη χρονιά με παραλλαγμένους στόχους.

Α. Αντίληψη της σημασίας αναγνώρισης και αποδοχής της μοναδικότητας και της αξίας του κάθε προσώπου.

Β. Αντίληψη της σημασίας των υποχρεώσεων και του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων ως προϋποθέσεων για αρμονική συμβίωση.

Γ. Απόκτηση γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων, συνδράμοντας σε έναν κόσμο ελεύθερο από παραβιάσεις των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, με σεβασμό στη διαφορετικότητα και απαλλαγμένο από στερεότυπα, τα φαινόμενα ρατσισμού και ξενοφοβίας.

Δ. Δημιουργική ομαδική συνεργασία για την προστασία και την προάσπιση των δικαιωμάτων στη σχολική κοινότητα.

Ε. Ανάπτυξη δεξιοτήτων καλής επικοινωνίας και συνεργασίας.

Στ. Ομαδική δημιουργία και παρουσίαση πρωτότυπου μουσικού υλικού σχετικού με τους παραπάνω στόχους.

3. Εντυπώσεις και εκτιμήσεις μαθητών

Από τις πρώτες φορές φάνηκε ο ενθουσιασμός των μαθητών για τις συναντήσεις τους, αλλά και για το περιεχόμενο των μαθημάτων και ιδιαίτερα για τα τραγούδια και τα παιχνίδια. Σταδιακά αναπτύχθηκαν φιλίες και θερμές σχέσεις μεταξύ των μαθητών των δύο σχολείων. Άρχισε ο ένας να φροντίζει τον άλλον. Υπήρξε ποσοτική αύξηση των επιτυχημένων εμπειριών συνεργασίας και αλληλεπίδρασης των μαθητών με οπτική αναπηρία με μαθητές βλέποντες.

Τα ποιοτικά δεδομένα που σχετίζονταν με τις εντυπώσεις και τις εκτιμήσεις των μαθητών/τριών αποτυπώνονται από τις προσωπικές – ατομικές αντιλήψεις τους για τη συμμετοχή τους. Οι αντιλήψεις αυτές καταγράφηκαν από τους ίδιους/ίδιες σε ειδικά φύλλα αξιολόγησης, τα οποία συνόδευαν κάθε δραστηριότητα και συμπληρώνονταν αμέσως μετά το πέρας της συνάντησης. Επιπλέον, οι απόψεις τους διατυπωνόταν αναλυτικότερα, προφορικά, στην τάξη. Η θεματική ανάλυση των σχολιασμών για τις δραστηριότητες των δράσεων της συνεκπαίδευσης επικεντρώθηκε στην καταγραφή τριών θεματικών αξόνων: (α) θετικά ή αρνητικά



συναισθήματα, (β) θετικές ή αρνητικές εντυπώσεις, και (γ) στοιχεία του μαθήματος που τους άρεσαν ή δεν τους άρεσαν.

Στον θεματικό άξονα «Συναισθήματα» συμπεριλήφθηκαν όλες οι γραπτές ή προφορικές δηλώσεις των μαθητών για τον εαυτό τους, τους άλλους ή την ομάδα, οι οποίες αναφέρονταν στο «Συναισθηματικό τομέα»: «Ένοιωσα τέλεια γιατί κάναμε όλοι μαζί παρέα και γίναμε φίλοι», «Ένοιωσα λίγο παράξενα και ταυτόχρονα τέλεια γιατί πρώτη φορά γνώρισα παιδιά με πρόβλημα», «Δεν είχα πρόβλημα γιατί είναι κι αυτά παιδιά, απλά έχουν πρόβλημα στην όρασή τους», «Ένοιωσα όμορφα γιατί γνωρίσαμε κι άλλους πολλούς φίλους» «Τραγούδησα πιο καλά από ποτέ» «Ήμασταν καταπληκτικοί», «Θέλω να τους ξαναδώ σύντομα». Στον θεματικό άξονα «Εντυπώσεις» περιλήφθηκαν όλα τα αποσπάσματα λόγου τα οποία αναφέρονταν στα ιδιαίτερα στοιχεία που τους εντυπωσίασαν θετικά ή αρνητικά: «Μου έκανε εντύπωση πως παρά το πρόβλημα που έχουν δεν το βάζουν κάτω και συνεχίζουν να ζουν κανονικά», «μου έκανε εντύπωση πως ήξεραν όλα τα κατατόπια και ξέρανε που είναι το καθετί», «Μου άρεσε που η φίλη μου με βοήθησε να μετακινηθώ στην εκδρομή» «Βοηθάμε πλέον ο ένας τον άλλον» «Με πείραξε το αστείο που μου είπε ο Π. (μαθητής με τύφλωση)». Τέλος, στο θεματικό άξονα «Στοιχεία του μαθήματος» συμπεριλήφθηκαν οι προφορικοί ή γραπτοί σχολιασμοί καταγραφής της διαδικασίας του μαθήματος: «μου άρεσε που τραγουδούσαμε», «ήταν πολύ όμορφα που χορεύαμε όλοι μαζί», «μου άρεσε που δεν κάναμε μάθημα αλλά παίζαμε παιχνίδια!».

Συμπερασματικά, θα λέγαμε πως στις συναντήσεις συνεκπαίδευσης, αποτυπώθηκε μια μεγάλη θετική ανταπόκριση και των δύο τμημάτων των μαθητών/τριων. Τα οφέλη εντοπίζονται στον α) Γνωστικό τομέα (εξοικείωση με όρους που σχετίζονται με τα θέματα του προγράμματος, π.χ. ενσυναίσθηση, λεκτική, ψυχολογική και σωματική βία, κ.ά.), β) Κοινωνικό τομέα (ανάπτυξη δεξιοτήτων συνεργασίας, συλλογικότητας, πρωτοβουλιών από μαθητές που συνηθίζουν να είναι παθητικοί απέναντι στα δρώμενα, κ.ά.), γ) Συναισθηματικό τομέα (θετικές καταγραφές ως προς την αποδοχή του εαυτού/άλλου, αύξηση της ενσυναίσθησης, της αποδοχής του διαφορετικού και μείωση της κριτικής, όσον αφορά τα φυσικά χαρακτηριστικά και τις ικανότητες, κ.ά.). Τέλος, σημαντική θεωρήθηκε η συμβολή του προγράμματος στην ανάδειξη και συζήτηση θεμάτων για την αποδοχή της διαφορετικότητας και την προάσπιση των δικαιωμάτων, μεταξύ παιδιών, γονέων και εκπαιδευτικών.

4. Συμπεράσματα

Το πρόγραμμα συνεκπαίδευσης έδωσε την δυνατότητα στους μαθητές και των δύο σχολείων να αναπτύξουν δεξιότητες στον κοινωνικό και συναισθηματικό τομέα. Για την επιτυχή έκβαση του προγράμματος θεωρούνται σημαντικές πτυχές που αφορούν τρία στοιχεία, α) Το



περιεχόμενο της παρέμβασης, β) Τον ρόλο των γονέων και 3) Τις σχέσεις μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών.

Αρχικά, οι σχέσεις εμπιστοσύνης που αναπτύχθηκαν μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών θεωρήθηκαν ως προϋπόθεση για την ανάπτυξη και ανάλυση στοιχείων που αφορούν βαθύτερες έννοιες του εαυτού και της δυνατότητας για αρμονικότερες σχέσεις. Αναφορικά με τους γονείς, η υποστηρικτική και ενθουσιώδης ανταπόκριση τους έδρασε θετικά ως προς τη θετική προδιάθεση και διατήρηση των θετικών κινήτρων των παιδιών τους για το πρόγραμμα. Σε αυτό βοήθησε η προκαταρκτική συνάντηση στην αρχή της χρονιάς, ειδικά για την ενημέρωσή τους και την ανταλλαγή απόψεων σχετικά με το πρόγραμμα συνεκπαίδευσης.

Ως προς το περιεχόμενο, η επιλογή της μουσικής ως βασικού εκπαιδευτικού εργαλείου του προγράμματος θεωρήθηκε καίρια, διότι μπορούσαν να συμμετέχουν όλοι με επιτυχία και να βιώσουν στιγμές συλλογικής χαράς. Πιο συγκεκριμένα, το ομαδικό τραγούδι πρόσφερε τη δυνατότητα συλλογικής έκφρασης και ανάπτυξης θετικών κινήτρων για την ομάδα. Από την άλλη μεριά, το ατομικό τραγούδι και η ατομική εκτέλεση οργάνων έδωσαν την ευκαιρία στους μαθητές να συμμετέχουν προσθέτοντας την δική τους ταυτότητα, με πιθανά οφέλη στην αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας και την ανάπτυξη της αυτοεικόνας. Οι δημιουργικές ομαδικές δραστηριότητες, όπως στιχουργική, ακρόαση και ανάλυση των στίχων ενός τραγουδιού, πρόσφεραν ευκαιρίες συνεργασίας για την ανάδειξη εννοιών και αξιών που σχετίζονται με τη στοχοθεσία. Επιπλέον, τα συνεργατικά παιχνίδια ενσυναίσθησης έπαιξαν, επίσης, σημαντικό ρόλο, αυξάνοντας τις στιγμές συλλογικής και ατομικής επιτυχίας και χαράς. Η εξάσκηση στην αισθητηριακή ενσυναίσθηση θεωρήθηκε πολύτιμη για τη γενικότερη ικανότητα κατανόησης της θέσης του άλλου.

Η χαρά και το γέλιο ήταν στο επίκεντρο της φιλοσοφίας του προγράμματος, για κάθε συνάντηση ή δραστηριότητα. Η κάθε δράση αξιολογούταν από τη συναισθηματική αποτύπωση των μαθητών κατά τη διάρκειά της, γεγονός που οδηγούσε στην απόφαση επανάληψής ή μη. Ο προσανατολισμός αυτός βοήθησε στην διατήρηση των θετικών κινήτρων των μαθητών σε σταθερά υψηλά επίπεδα. Επίσης, δόθηκαν ευκαιρίες για βίωση στιγμών συλλογικής χαράς και επιτυχίας, μέσω της κοινής παρουσίας του προγράμματος ή μέσω της βράβευσης του, κυρίως στο τέλος της χρονιάς. Οι στιγμές αυτές συντέλεσαν στην αποτύπωση μιας τελικής εικόνας συλλογικής και πολύ χαρούμενης.

Οι σταθερές εβδομαδιαίες συναντήσεις έπαιξαν σημαντικό ρόλο για τη σύναξη σχέσεων και την αύξηση της οικειότητας μεταξύ των μελών της ομάδας, ενώ η κατάλληλη προετοιμασία της τάξης του Πειραματικού σχολείου από τον δάσκαλό βοήθησε στην εκ των προτέρων ανάπτυξη της ικανότητας ενσυναίσθησης. Επίσης, κατέστησε τους μαθητές ικανούς να αλληλεπιδράσουν, να συνεργαστούν ή να υποστηρίξουν έναν συνομήλικό



τους με οπτική αναπηρία. Επιπλέον, η κατάλληλη προετοιμασία για τις συναντήσεις με τη δημιουργία σχεδίων μαθημάτων με πλάνο ενός μήνα, είχε θετικό αντίκτυπο στην καλύτερη οργανωτική δομή και ροή τους και στην επιτόπια προσαρμογή μέσω της επιλογής μεταξύ πολυάριθμων δραστηριοτήτων.

Οι μετακινήσεις των μαθητών του Πειραματικού σχολείου εκτός του σχολικού τους πεδίου ήταν ακόμη ένας λόγος ενθουσιασμού και ανυπομονησίας. Από την άλλη πλευρά, οι μετακινήσεις των μαθητών του Ειδικού σχολείου ήταν περιορισμένες, στοιχείο που θεωρήθηκε ως περιοριστικό, δεδομένου των κοινωνικών δυνατοτήτων που παρέχονται εκτός του Ειδικού σχολείου. Το πρόγραμμα συνεχίζεται την σχολική χρονιά 2019-2020 με τους ίδιους στόχους στον κοινωνικό και συναισθηματικό τομέα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

- Anderson C. J. K., Klassen R. M. and George G. K. (2007). Inclusion in Australia. what teachers say they need and what school psychologists can offer. *School Psychology International*, 28(2), 131-147
- Bailey, B. A., & Davidson, J. W. (2005). Effects of group singing and performance for marginalised and middleclass singers. *Psychology of Music*, 33(3), 269-303.
- Bartle, J. A. (1993). *Lifeline for children's choir directors. (Rev.ed.)*. Toronto, Canada: Gordon V. Thompson.
- Baker, D. (2014). Visually impaired musicians' insights: narratives of childhood, lifelong learning and musical participation. *British Journal of Music Education*, 31 (2), 113–135.
- Brown, R. I., & Shearer, J. (2004). Challenges for inclusion within a quality of life model for 21st century. In D. Mitchell (Ed), Special educational needs and inclusive education: Major themes needs in education. *London and New York: Routledge Falmer*, 139 – 156.
- Clift, S., & Hancox, G. (2001). The perceived benefits of singing: findings from preliminary Surveys Of A University College Choral Society. *Journal of the Royal Society for the Promotion of Health*, 121(4), 248-256.
- Clift, S., Hancox, G., Morrison, I., Hess, B., Kreutz, G., and Stewart, D. (2010) Choral singing and psychological wellbeing: Quantitative and qualitative findings from English choirs in a cross-national survey. *Journal of Applied Arts and Health*, 1(1), 19-34.
- Cohen, M. L. (2012). Harmony within the walls: Perceptions of worthiness and competence in a community prison choir. *International Journal of Music Education*, 30(1), 46–56.
- Gick, M.L. (2011). Singing, health and well-being: A health psychologist's review. *Psychomusicology*, 21(1), 176-207.



- Gilbert, D. (2018). "It's Just the Way I Learn!" Inclusion from the Perspective of a Student with Visual Impairment. *Music Educators Journal*, 105(1), 21-27.
- Jacob, F. (2014). The Present [video online]: Ανακτήθηκε στις 06/12/2019 από: https://www.youtube.com/watch?v=bi-QL_iePNY.
- Lubet, A. (2009). The inclusion of music/the music of inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 13(7), 727-739.
<https://doi.org/10.1080/13603110903046010> (τελευταία πρόσβαση στις 05/12/2019).
- Norwich, B. (2000). *Inclusion in Education From Concepts, Values and Critique to Practice*, in H. Daniels (ed) *Special Education Re-formed - Beyond Rhetoric*. London: Falmer.
- Turavets, N.R. & Shak, T.F. & Lyakh, V.I. & Hramov, V.B. & Celkownikov, B.M. & Tupichkina, E.A. & Sradzhev, V.P. (2017). *The influence of musical education of visually impaired children on their rehabilitation and integration into society. Journal of Pharmaceutical Sciences and Research*. 9. 1689-1691.
- Wills, R. (2011). The magic of music: A study into the promotion of children's wellbeing through singing. *International Journal of Children's Spirituality*, 16 (1), 37-46.

Ελληνόγλωσσες

- Ειδικό Δημοτικό Σχολείο (Δ.Σ.) Τυφλών Θεσσαλονίκης. (2019α). *Βραβείο καλύτερης εκπαιδευτικής προσέγγισης για τη μουσική παρέμβαση συνεκπαίδευσης του σχολείου μας*. Ανακτήθηκε στις 06/12/2019 από: http://eidikodhmotikosxoleiotyflon.blogspot.com/2019/06/blog-post_16.html
- Ειδικό Δημοτικό Σχολείο (Δ.Σ.) Τυφλών Θεσσαλονίκης. (2019β). *Μαζί για μια ωραία φίλια* [video online]: Ανακτήθηκε στις 06/12/2019 από: <https://www.youtube.com/watch?v=Fjubw-tB2sU>.
- Κατσούλης, Φ., & Χαλικιά, Ι. (2007). *Εισαγωγή στην εκπαίδευση των μαθητών με μερική ή ολική απώλεια όρασης*. Διαναπηρικός Οδηγός Επιμόρφωσης. Αθήνα.
- Κόνιαρη, Δ. (2008). Η μουσική στην ειδική αγωγή (σ. 249- 258). Στο Α. Καρλοβασίτου (επιμ.), *Εκπαίδευση εκπαιδευτικών - γονέων παιδιών με αναπηρίες και γονέων μαθητών με αναπηρίες*. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.
- Κούρτης, Π. (2019α). *Δράσεις για το project NEMESIS*: Ανακτήθηκε στις 06/12/2019 από: <https://pariskourtis1experimental.wordpress.com/2018-19/nemesis-project/-nemesis/>.
- Κούρτης, Π. (2019β). *Η Αρκούδα* [video online]: Ανακτήθηκε στις 06/12/2019 από: <https://www.youtube.com/watch?v=qT2Z6S4B85Qα>.
- Λιοδάκης, Δ. (2000). *Εκπαιδευτικά Προγράμματα για Τυφλούς*. Αθήνα: Ατραπός.



«Προτάσεις Τέχνης και Πολιτισμού στην Εκπαίδευση»

Αικατερίνη Γεροφώτη

Μουσικοπαιδαγωγός ειδικής αγωγής ΜΔΕ, Ειδικό Δ.Σ. Τυφλών Θεσ/νίκης,
gerofoti@yahoo.com

Παρασκευάς Κούρτης

Δάσκαλος ΠΕ70 ΜΔΕ, 1ο ΠΣ Θεσσαλονίκης Α.Π.Θ
pariskourtis@sch.gr



“Deep eyes” Εργαστήριο Πολυτροπικών Δραστηριοτήτων Οργανισμού Φεστιβάλ Ολύμπου: μια έρευνα–δράση άτυπης εκπαίδευσης με βάση τις τέχνες

Νικόλαος Γραίκος

Περίληψη

Το «Εργαστήριο Πολυτροπικών Δραστηριοτήτων» (Ε.Π.Δ.) αποτελεί δραστηριότητα άτυπης εκπαίδευσης του Οργανισμού Φεστιβάλ Ολύμπου με το προσωνύμιο “Deep eyes” με άξονα τις τέχνες. Το Πρόγραμμα Σπουδών του «Εργαστηρίου» (Π.Σ.Ε.Π.Δ.) διαμορφώθηκε με βάση τις εμπειρίες και τα ερευνητικά δεδομένα από εκπαιδευτικά προγράμματα συνέργειας των τεχνών με διάφορα γνωστικά αντικείμενα. Οι εκπαιδευτικές αρχές του Π.Σ.Ε.Π.Δ. βασίζονται στη θεώρηση της τέχνης ως μέσου κατανόησης του κόσμου αντίστοιχου με την επιστήμη, στην αντιμετώπιση της αγωγής ως ολιστικής διαδικασίας κοινωνικού και πολιτισμικού γραμματισμού, στην κατανόηση των αλλαγών που υφίσταται ο θεσμός του σχολείου στη σύγχρονη πολυμεσική και κοινωνικο-πολιτισμική πραγματικότητα και στις δυνατότητες των συμμετοχικών και των βασισμένων στην τέχνη μεθοδολογιών στην οργάνωση και αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα του «Εργαστηρίου» αναπτύσσεται με πολυμεθοδικά εργαλεία και περιλαμβάνει θεωρητικά μαθήματα, άσκηση σε βιωματικές, ερευνητικές και καλλιτεχνικές πρακτικές. Στην εισήγησή μας θα παρουσιάσουμε τις θεωρητικές προϋποθέσεις, τη στοχοθεσία, την οργάνωση των δράσεων, τα παραγόμενα έργα και τις πρακτικές αξιολόγησης. Στη συνέχεια θα επιχειρήσουμε να εξάγουμε γενικότερα συμπεράσματα προτείνοντας ιδέες για τους τρόπους αποτελεσματικότερης συνεργασίας ανάμεσα στην τυπική και στην άτυπη εκπαίδευση στη σημερινή πραγματικότητα του ελληνικού σχολείου.

Λέξεις κλειδιά: άτυπη εκπαίδευση, τέχνες και εκπαίδευση, έρευνα-δράση, εθνογραφικές πρακτικές, «Δια-εικονισμοί»

1. Εισαγωγή

Το «Εργαστήριο Πολυτροπικών Δραστηριοτήτων» (Ε.Π.Δ.) εντάσσεται στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες του Οργανισμού Φεστιβάλ Ολύμπου (ΟΡ.ΦΕ.Ο.). Λειτουργεί σε ετήσια βάση με τη μορφή «σχολής» άτυπης εκπαίδευσης στην οποία φοιτούν, χωρίς οικονομική επιβάρυνση, παιδιά της Α/θμιας και της Β/θμιας Εκπαίδευσης.

Το Πρόγραμμα Σπουδών του «Εργαστηρίου Πολυτροπικών Δραστηριοτήτων» (Π.Σ.Ε.Π.Δ.) βασίστηκε σε εκπαιδευτικά προγράμματα τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης, στα οποία η τέχνη λειτουργεί ως καταλύτης συνέργειας πολλών άλλων διδακτικών αντικειμένων (Efland, 2002· Leavy, 2009· Barone & Eisner, 2011· Γραίκος 2015· Eisner, 2002a· Read, 1944· Kemp, 2014) και στην εμπειρία μας από την εφαρμογή αντίστοιχων προγραμμάτων (Γραίκος, 2006, 2011, 2015, 2017, 2018α). Κινητήριος μοχλός στάθηκε το διετές



εκπαιδευτικό πρόγραμμα διασύνδεσης της τέχνης στις διάφορες μορφές της (εικαστικά, μουσική, θέατρο και χορός) με τη γλώσσα και τη λογοτεχνία και την αντίστοιχη συνεργασία των εκπαιδευτικών διαφόρων ειδικοτήτων μεταξύ τους, που εφαρμόσαμε τα σχολικά έτη 2015-16 και 2016-17 σε πέντε σχολικά τμήματα της Δ', Ε' και Στ' τάξης τριών σχολείων της Πιερίας. Το πρόγραμμα είχε πιλοτικό χαρακτήρα μετά από σχετική έγκριση του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής και του Υπουργείου Παιδείας [Φ.14/1859/196725/Δ1/3-12-2015/ ΥΠ.Π.Ε.Θ./Γενική Διεύθυνση Σπουδών, Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης κατόπιν πρότασης του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, με το πρακτικό 46/15-09-2015] (Γραίκος, 2018α). Παρά τα ελπιδοφόρα εκπαιδευτικά αποτελέσματα που είχε η πιλοτική εφαρμογή στην τυπική εκπαίδευση, οι μακροχρόνιες αγκυλώσεις οι οποίες υπάρχουν στο ελληνικό σχολείο, όσον αφορά την αναποτελεσματική ένταξη των τεχνών στην εκπαιδευτική διαδικασία, μάς οδήγησαν στην απόφαση να επεκτείνουμε το εκπαιδευτικό πρόγραμμα και σε «Εργαστήρια» άτυπης εκπαίδευσης. Έτσι προέκυψε το Ε.Π.Δ. στο οποίο σήμερα φοιτούν παιδιά που συμμετείχαν αρχικά στην πιλοτική εφαρμογή και αργότερα όταν άλλαξαν σχολική βαθμίδα συνέχισαν, με τη συγκατάθεση των γονέων τους, τη φοίτησή τους στο «Εργαστήριο», που οργανώθηκε εκτός διδακτικού ωραρίου και ανεξάρτητα από τα σχολικά προγράμματα. Τα τελευταία χρόνια ο ΟΡ.ΦΕ.Ο. ανέλαβε την υποστήριξη του «Εργαστηρίου». Σήμερα λειτουργούν δύο τμήματα· ένα στην Κατερίνη και ένα στη Βροντού Πιερίας, στα οποία φοιτούν παιδιά του Δημοτικού, του Γυμνασίου και του Λυκείου.

2. Ερευνητικές προϋποθέσεις

Όπως προαναφέραμε, χωρίς τις βασικές προϋποθέσεις της γονικής συναίνεσης και της ολόψυχης συμμετοχής των παιδιών είναι αδύνατο να ολοκληρωθεί οποιοδήποτε πρόγραμμα άτυπης εκπαίδευσης. Όπως είναι γνωστό, η άτυπη εκπαίδευση ορίζεται ως διαδικασία προαιρετικής μάθησης που διενεργείται εκτός του θεσμικού πλαισίου της σχολικής αίθουσας, χωρίς τους τυπικούς κανόνες και την υποχρεωτικότητα του σχολικού θεσμού (Blyth, 1988· Smith, 1988· Jeffs & Smith 1990· Savenye, 2014· Μπαγάκης, 2000). Βασικές προϋποθέσεις των άτυπων προγραμμάτων είναι το είδος των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων και εμπειριών, οι ρόλοι που θα παίξουν οι εκπαιδευτές, το ενδιαφέρον και η συμμετοχή των εκπαιδευόμενων και οι διαδικασίες σχεδιασμού των προγραμμάτων σπουδών και των εκπαιδευτικών πρακτικών (Rossett & Hoffman 2012). Η απουσία της υποχρεωτικότητας είναι στοιχείο το οποίο από μια άποψη αποδεσμεύει εκπαιδευτικούς και παιδιά από την τυπική ρουτίνα του σχολείου προωθώντας αποτελεσματικότερα τη δημιουργικότητα, από την άλλη, όμως, δημιουργεί προβλήματα συνέπειας ως προς τη φοίτηση των παιδιών. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι τα προγράμματα άτυπης εκπαίδευσης



λειτουργούν υπό συνεχή διακύβευση και γι' αυτό οι θεωρητικές και οι οργανωτικές τους προϋποθέσεις, οι εκπαιδευτικές διαδικασίες και τα αποτελέσματά τους αποτελούν αχαρτογράφητα πεδία παιδαγωγικού σχεδιασμού και πρωτόγνωρων εμπειριών και διαδικασιών αξιολόγησης με ποιοτικά, κατά βάση, χαρακτηριστικά (Patton, 1997· Smith, 2001-2006· Rossett & Hoffman, 2012· Savenye 2014).

Οι εκπαιδευτικές αρχές του Π.Σ.Ε.Π.Δ. βασίζονται στις παρακάτω θεωρητικές προϋποθέσεις:

(α) Θεώρηση της τέχνης ως σύνθετου πολιτισμικού, αισθητικού και γνωστικού εργαλείου κατανόησης του κόσμου αντίστοιχου με την επιστήμη (Barthes, 2001· Strosberg, 2001· Dayan, 2011. Rubin & Mattis, 2014· Γραίκος, 2015).

(β) Αντιμετώπιση της καλλιτεχνικής πράξης ως ψυχοσωματικής, πολυτροπικής και «δια-εικονιστικής» διαδικασίας (Γραίκος, 2018β), που βασίζεται στην ατομική και στη συνεργατική δημιουργία με εγγενή εκπαιδευτικά και μορφωτικά χαρακτηριστικά. Με άλλα λόγια, η καλλιτεχνική πρακτική εννοείται ως διαδικασία μέσω της οποίας οποιοσδήποτε άνθρωπος μπορεί να δημιουργήσει με ευαισθησία και τεχνική γνώση ένα έργο που είναι μελετημένο στις αναλογίες του, επιδέξια και ευφάνταστα εκτελεσμένο ανεξάρτητα από το εάν το έργο αυτό είναι καλλιτεχνικό, επιστημονικό ή τεχνολογικό (Read, 1944· Eisner, 2002b).

(γ) Ένταξη της τέχνης στην εκπαιδευτική διαδικασία (τυπική και άτυπη) με βάση την κατανόηση της αναπτυξιακής και μορφωτικής της σημασίας. Αντίθετα με παλαιότερες θεωρήσεις της τέχνης ως αναπαραστατικού εργαλείου υποβοηθητικού στη διαδικασία της μάθησης ή ως αποπλαισιωμένου διδακτικού αντικειμένου τεχνικών οδηγιών, σήμερα αναγνωρίζουμε τον σημαντικό της ρόλο στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και της αντίληψης των παιδιών (Gardner & Perkins, 1989· Perkins 1994· Arnheim, 1999), στην ανάπτυξη των πολλαπλών διαστάσεων της νοημοσύνης τους (Armstrong, 2009· Gardner, 1999, 2006, 2011), στην προαγωγή της πολιτισμικής και δια-πολιτισμικής συνείδησης (Chalmers, 1996), στις δυνατότητές της ως καταλύτη στην ενοποίηση ποικίλων γνωστικών πεδίων (Γραίκος, 2018α. Wineburg & Grossman, 2000· Efland, 2002· Parsons, 2008· McLean & Kelly, 2010· Goldberg, 2012) και στην ανάδυση της «ολοθυμικής και ψυχοσωματικής αυτογνωσίας» των συμμετεχόντων (Τερζόπουλος, 2014).

(δ) Αντιμετώπιση της αγωγής ως ολιστικής διαδικασίας κοινωνικού και πολιτισμικού γραμματισμού, που συμπεριλαμβάνει τη γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών, τη συνεργασία με την οικογένεια και την τοπική κοινωνία. Αυτό προϋποθέτει ένα διαφορετικό μοντέλο εκπαίδευσης, το οποίο θα βασίζεται στην κατανόηση των προβλημάτων που αντιμετωπίζει ο θεσμός του σχολείου στη σύγχρονη πολυμεσική και κοινωνικο-πολιτισμική πραγματικότητα (Smyrnaios, 2016) και στις



δυνατότητες της άτυπης εκπαίδευσης να εμπλουτίσει με εμπειρίες και πρακτικές το τυπικό πρόγραμμα σπουδών (Burley, 1990).

(ε) Εκμετάλλευση των δυνατοτήτων των συμμετοχικών μεθοδολογιών στην οργάνωση, διεξαγωγή και αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων, όπως της έρευνας-δράσης (action research) (Atweb et al., 1998· Carr & Kemmis, 1986· Elliott, 2001) των εθνογραφικών πρακτικών (ethnographic practices) (Gordon et al., 2007· Carspecken, 1996· Hymes, 1996· Christensen & James, 2008) και των βασισμένων στην τέχνη μεθοδολογιών (art based research) (Leavy, 2009· Barone & Eisner 2011).

3. Σκοποθεσία

Η σκοποθεσία του Π.Σ.Ε.Π.Δ. ορίζεται με βάση τις ειδικές εκπαιδευτικές συνθήκες πραγματοποίησής του και τη σχετική βιβλιογραφία (Ενδεικτικά Smith, 2001-2006· Rossett & Hoffman, 2012· Savenye 2014). Αναπτύσσεται στα παρακάτω επίπεδα:

- συνειδητοποίηση από τα παιδιά της τέχνης ως σύνθετου πολιτισμικού, αισθητικού και επιτελεστικού φαινομένου·
- γνωριμία με εικαστικές, μουσικές, κινησιολογικές και θεατρικές τεχνικές·
- άσκηση σε κιναισθητικές και ψυχοκινητικές τεχνικές, που βοηθούν τα παιδιά να αναπτύξουν ενσώματες πρακτικές ελέγχου των συμπεριφορών τους·
- άσκηση στην παραγωγή διαφόρων μορφών πολυτροπικού λόγου·
- ανάδειξη της δημιουργικότητας των παιδιών με βάση τη συμμετοχή τους σε δράσεις συνέργειας όλων των τεχνών (λογοτεχνία, θέατρο, εικαστικά, μουσική, χορός)·
- δημιουργία της αίσθησης του συνανήκειν σε ομάδα κοινών στόχων και μετατροπή του «Εργαστηρίου» σε χώρο συνεργασίας, δημιουργίας και αναστοχασμού·
- καλλιέργεια ατομικών και συλλογικών αξιών με την παράλληλη ανάληψη δράσεων κοινωνικής συνειδητοποίησης·
- ανάπτυξη κριτικού πολιτισμικού γραμματισμού, που θα ξεκινά από τις μικρές ηλικίες και θα υποστηρίζει τη δημιουργία κοινότητας ενσυνείδητων θεατών και παραγωγών τέχνης·
- διεύρυνση της πολιτιστικής δράσης του ΟΡ.ΦΕ.Ο. στον τομέα της καλλιτεχνικής εκπαίδευσης του κοινού (παιδιών και ενηλίκων) στις τέχνες με σκοπό τη βελτίωση του πολιτισμικού τους κεφαλαίου και τη δημιουργία κοινότητας αναστοχαστικών θεατών καλλιτεχνικών εκδηλώσεων. Παράλληλος στόχος είναι ο εμπλουτισμός των εκδηλώσεων του Φεστιβάλ με παραστάσεις, εκθέσεις και εκδηλώσεις που θα προκύπτουν από τις εκπαιδευτικές δράσεις του Ε.Π.Δ.

Εν τέλει:



- δημιουργία προϋποθέσεων για την ανάδυση απρόβλεπτης δημιουργικότητας και άρρητης ολοθυμικής συγκίνησης και ενσυναίσθησης.

4. Παιδαγωγικές μέθοδοι

Οι παιδαγωγικές μέθοδοι και οι πρακτικές που χρησιμοποιούμε στο Π.Σ. του Εργαστηρίου έχουν πολυμεθοδική μορφή. Κατά βάση αξιοποιείται η πλούσια εμπειρία της έρευνας-δράσης (action research) (Atweb et al., 1998· Carr & Kemmis, 1986· Elliott, 2001). Παράλληλα, αξιοποιούνται άλλες συμμετοχικές εκπαιδευτικές πρακτικές, όπως οι μαθητικές πολυτροπικές δράσεις «γνωστικής μαθητείας» που διενεργούνται με τη μορφή ανοιχτού καλλιτεχνικού και εθνογραφικού project. Όπως είναι φανερό, πρόκειται για πολυμεθοδική πρόταση, η οποία δεν ανευρίσκεται αυτούσια στη σχετική βιβλιογραφία και γι' αυτό την οριοθετούμε τυπικά με τον όρο «Δια-εικονισμοί», που όπως θα περιγράψουμε εν συντομία παρακάτω, βασίζεται σε διεπιστημονικά μεθοδολογικά εργαλεία.

Αναλυτικότερα οι εκπαιδευτικές μέθοδοι και οι πρακτικές που χρησιμοποιούμε είναι οι παρακάτω:

(α) Η έρευνα-δράση νοείται ως κριτική ερευνητική διαδικασία αναστοχαστικού περιεχόμενου (Carr & Kemmis, 1986). Τα παιδιά κινητοποιούνται να διερευνήσουν «ιδέες» και να δράσουν στοχευμένα και συμμετοχικά. Στη συνέχεια να αναστοχαστούν τις πρακτικές που ακολούθησαν και την αποτελεσματικότητά τους σύμφωνα με τον αρχικό σχεδιασμό. Βασικός σκοπός είναι η εμπλοκή των παιδιών σε ερευνητικές δράσεις που έχουν προσωπικό νόημα, οδηγούν σε κριτική στάση έναντι των πολιτισμικών πόρων του άμεσου κοινωνικο-πολιτισμικού περιβάλλοντος και μπορούν να εμπνεύσουν αλλαγές στις συμπεριφορές τους.

(β) Οι μαθητικές πολυτροπικές δράσεις (multimodal actions) «γνωστικής μαθητείας» (cognitive apprenticeship) (Rogoff, 1991) βασίζονται στην αρχή ότι η μάθηση επιτελείται αποτελεσματικότερα σε πολυμεσικά και συμμετοχικά περιβάλλοντα που λειτουργούν ως «κοινότητες πρακτικής και μάθησης» (communities of practice) (Brown et al, 1989· Lave & Wenger, 1991· Wenger, 1999· Wertsch, 1991). Τα παιδιά κινητοποιούνται στην παραγωγή έργου που έχει νόημα για αυτά, διατηρώντας το ενδιαφέρον τους σ' όλα τα στάδια εξέλιξης της δράσης, δηλαδή της συν-διαμόρφωσης του έργου που πρόκειται να παραχθεί, του σχεδιασμού, της παραγωγής, της συλλογικής επεξεργασίας και της παρουσιάσής του με βάση την ύπαρξη επικοινωνιακών στόχων και πραγματικών περιστάσεων επικοινωνίας (Γραίκος, 2018β). Η πολυτροπική διάσταση των δράσεων βασίζεται στη θεωρία της πολυτροπικότητας (multimodal theory) (Kress & Leeuwen 2001a, 2001b) και στις παιδαγωγικές της αξιοποιήσεις (Γραίκος, 2006β, 2011), στις σπουδές του κριτικού, πολυτροπικού και οπτικοακουστικού γραμματισμού (visual and multimodal literacy) (Morgan, 1997· Elkins, 2008· Binder & Kotsopoulos, 2011·



Jewitt & Kress, 2003· Cope & Kalantzis, 2000· Γραίκος, 2017), στις παιδαγωγικές διαστάσεις της θεωρίας της πολλαπλής νοημοσύνης (Armstrong, 2009) και στις βασισμένες στην τέχνη ποιοτικές μεθοδολογίες (art based methodologies) (Leavy, 2009· Barone & Eisner, 2011).

(γ) Η έννοια του ανοιχτού καλλιτεχνικού και εθνογραφικού project συνδέεται με συνεργατικές δράσεις (Dillenbourg, 1999· Johnson & Johnson, 1999) και εθνογραφικές πρακτικές, που εμπλέκουν τα παιδιά σε ερευνητικές δραστηριότητες στις «τοποθετημένες» (situated) συνθήκες του καθημερινού τους περιβάλλοντος (Barton et al., 2000· Wenger, 1999· Lave & Wenger, 1991· Egan-Robertson & Bloome, 2003· Baynham, 2002). Οι ποικίλες ερευνητικές και εθνογραφικές καταγραφές συγκροτούν την πρώτη ύλη με βάση την οποία τα παιδιά παράγουν σύνθετα έργα τέχνης, χρησιμοποιώντας με ευχέρεια διαφορετικά σημειωτικά συστήματα λόγου, τέχνης και επιστήμης. Οι εθνογραφικές πρακτικές σε αυτό-εθνογραφικό επίπεδο, αφορούν και τους εμπλεκόμενους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι λειτουργούν ταυτόχρονα ως εμπυχωτές των παιδιών και ως αναστοχαστικοί ερευνητές (reflective practioners) των εκπαιδευτικών τους εγχειρημάτων (Graham, 1991· Schön, 1983).

(δ) Η σύνθεση των παραπάνω μεθόδων και πρακτικών οργανώνεται με βάση το μεθοδολογικό σχήμα των «Δια-εικονισμών» (Γραίκος, 2018β). Πρόκειται για πολυμεθοδική και διεπιστημονική πρόταση, η οποία χρησιμοποιεί την τέχνη ως εργαλείο έρευνας, ανάλυσης, πρακτικής και αξιολόγησης. Βασίζεται στην ιδέα ότι τα φαινόμενα της φύσης και του πολιτισμού είναι αλληλεπιδρώντα συστήματα που μπορούν να κατανοηθούν μέσω των αναπαραστατικών δυνατοτήτων της τέχνης. Με την έννοια αυτή η οργάνωση μιας επιστημονικής έρευνας, ο σχεδιασμός ενός εκπαιδευτικού προγράμματος και η σύνθεση ενός εικαστικού έργου ή άλλης κατασκευής, αντιμετωπίζονται ως προβλήματα πεδίου και ως πολλαπλές αναπαραστάσεις (ανθρωπολογικές, επιστημονικές, φυσικές, καλλιτεχνικές κ.ά.). Γι' αυτό οι ερευνητικές πρακτικές που προτείνουμε προϋποθέτουν άμεση εμπλοκή του ερευνητή με το πεδίο έρευνας, συμμετοχικές και διεπιστημονικές συνέργειες και ευέλικτο σχεδιασμό που ανταποκρίνεται σε συγκεκριμένες καταστάσεις.

Στο επίπεδο της εκπαιδευτικής πρακτικής ο σχεδιασμός εκπαιδευτικών προγραμμάτων οργανώνεται με παρόμοια βήματα με την έρευνα-δράση. Δηλαδή, αρχικό σχεδιασμό με βάση κάποια «ιδέα», στη συνέχεια ανάπτυξη δράσεων για την επίτευξη των σκοπών, παρατήρηση των διαδικασιών που ακολουθήθηκαν και ανατροφοδότηση για την περαιτέρω οργάνωση αποτελεσματικότερου ανασχεδιασμού. Όπως προαναφέραμε, η τέχνη χρησιμοποιείται σε όλες τις φάσεις του προγράμματος ως εργαλείο έρευνας, αναπαραστάσης, γνωστικής κατανόησης, έκφρασης και δημιουργίας.

5. Εκπαιδευτικές διαδικασίες και πρακτικές



Στο επίπεδο των εκπαιδευτικών διαδικασιών και πρακτικών το Π.Σ.Ε.Π.Δ. αναπτύσσεται σε δύο επίπεδα. Σε ένα πρώτο κάθετο επίπεδο, το οποίο αφορά τις γενικές μεθοδολογικές φάσεις και σε ένα δεύτερο οριζόντιο επίπεδο, το οποίο αφορά τις εκπαιδευτικές δράσεις και πρακτικές.

(α) Σε κάθετο επίπεδο, το ετήσιο πρόγραμμα οργανώνεται σε τέσσερις γενικές φάσεις: σχεδιασμός, δράσεις, παρατήρηση, αναστοχασμός.

Στην αρχή της καλλιτεχνικής χρονιάς, η οποία ξεκινά τον Σεπτέμβριο, συγκροτείται η μαθητική ομάδα και ξεκινούν οι ατομικές και οι συλλογικές συζητήσεις με τα παιδιά και τους γονείς τους. Προκύπτει, έτσι, σταδιακά η γενική «ιδέα» με βάση την οποία θα οργανωθούν οι ετήσιες δράσεις. Για παράδειγμα τη χρονιά 2019-20 η βασική «ιδέα» αφορούσε το ζήτημα του νοήματος που έχει σε συγχρονικό και διαχρονικό επίπεδο η γυναικεία ταυτότητα. Το θέμα πρόκυψε, τόσο από τη σύνθεση της ομάδας (τα περισσότερα παιδιά ήταν κορίτσια), αλλά και από τις έμφυλες ανισότητες που εξακολουθούν υφίστανται στη σύγχρονη καθημερινή πραγματικότητα. Τα ερωτήματα που τέθηκαν είχαν ως στόχο να ευαισθητοποιήσουν και να αφυπνίσουν τα παιδιά στον τρόπο με τον οποίο διαμορφώνεται σήμερα μέσα από τις διαχρονικές πολιτισμικές συμβάσεις, την τεχνολογία, την κατανάλωση και την οπτικοακουστική επικοινωνία η γυναικεία ταυτότητα.

Στη φάση της δράσης τα παιδιά σχεδιάζουν και πραγματοποιούν τις δραστηριότητές τους με βάση τους αρχικούς στόχους. Η τέχνη βοηθά τα παιδιά να αναδείξουν τις ατομικές και τις συλλογικές τους ικανότητες και να παράγουν καλλιτεχνικά έργα που προκύπτουν από συμμετοχικές διαδικασίες. Οι δραστηριότητες που πραγματοποιούν έχουν χαρακτήρα ολιστικό. Ασκούνται σε καλλιτεχνικές τεχνικές, ωστόσο, δεν παράγουν αποπλαισιωμένα εικαστικά, μουσικά ή θεατρικά έργα. Χρησιμοποιούν το βασικό αυτό απόθεμα δεξιοτήτων ως αφετηρία για να οργανώσουν ολιστικές επιτελέσεις· η έννοια της επιτέλεσης εννοείται ως πολιτισμική διαδικασία νοήματος που σχετίζεται όχι μόνο με την τέχνη, αλλά και με τις καθημερινές πρακτικές (Schechner, 2011).

Μέσω της τέχνης τα παιδιά εκφράζονται ψυχοσωματικά και αποκτούν πολλαπλές αισθητικές και πολιτισμικές εμπειρίες. Αναλυτικότερα:

- Ερευνούν το κοινωνικο-πολιτισμικό τους περιβάλλον οργανώνοντας εθνογραφικά projects τοπικής ιστορίας στις «τοποθετημένες» (situated) συνθήκες της καθημερινότητας, διερευνούν γνωστικά και βιβλιογραφικά δεδομένα, παρατηρούν και αναπαριστούν τις καθημερινές τους εμπειρίες (φωτογραφικές αποτυπώσεις, πολυτροπικές μορφές λόγου και έκφρασης, προφορικές και βιντεοσκοπημένες μαρτυρίες, καλλιτεχνικές παρεμβάσεις στο φυσικό περιβάλλον κ.ά.).
- Προετοιμάζουν εικαστικές και φωτογραφικές εκθέσεις (εικ. 1 - 2).
- Εκδίδουν φυλλάδια και βιβλία (εικ. 3).

- Οργανώνουν καλλιτεχνικές επιτελέσεις (performances) στον δημόσιο χώρο και θεατρικές παραστάσεις που σχεδιάζονται συλλογικά και προσεγγίζονται ως σύνθετες καλλιτεχνικές μορφές (εικ. 4, 5). Ειδικότερα οι θεατρικές παραστάσεις είναι ένα σημαντικό μέρος των δράσεων του Ε.Π.Δ. Προετοιμάζονται όλο τον χρόνο, έχουν τα χαρακτηριστικά επιτελέσεων και στην προετοιμασία τους συγκλίνουν και άλλες τέχνες, όπως χορός, μουσική, σκηνογραφία, ενδυματολογία, λογοτεχνία κ.ά. Οι σημαντικότερες θεατρικές παραστάσεις που έχουν πραγματοποιηθεί είναι: «Ο Μικρός Πρίγκιπας κι άλλες ιστορίες» (Αρχαίο Θέατρο Δίου, 20/9/2017). «Αντιγόνη» Σοφοκλή (Θέατρο «Πήγασος» Κατερίνης, 11/6/2018. Αρχαίο Θέατρο Δίου, 1-2/9/2018. Πνευματικό Κέντρο «Άγιος Φώτιος» Κατερίνης, 4/2/2018. Δήμος Νίκαιας - Ρέντη – 5^ο ΓΕΛ Νίκαιας-Ρέντη, 23/2/2018. Αντωνιάδειος Στέγη Γραμμάτων και Τεχνών Βέροιας, 3/4/2019). «Γυναίκες γεννηθήκαμε...» (Αρχαίο Θέατρο Δίου, 25/8/2018).
- Στο τέλος της καλλιτεχνικής περιόδου, τον Αύγουστο κάθε χρονιάς, το «Εργαστήριο» οργανώνει στο πλαίσιο του Φεστιβάλ Ολύμπου, διήμερο δράσεων αγωγής στις τέχνες, με βιωματικά εργαστήρια και θεατρικές παραστάσεις στο Αρχαίο Θέατρο του Δίου. (Έχουν οργανωθεί δύο διήμερα δράσεων αγωγής στις τέχνες με τίτλο: «Λόγου και τέχνης παιδείσεις» στο πλαίσιο του 47ου Φεστιβάλ Ολύμπου στις 1-2/9/2018 και του 48ου Φεστιβάλ Ολύμπου στις 24-25/8/2019).



Εικόνες 1 - 2. (Αριστερά) Πάμελα Πετάλι. Θάλασσα. (Δεξιά) Μαλαματή Καμπούρη. Δένδρα. Σπουδές ελευθέρου σχεδίου, 2019. Πηγή: https://ergpoldrast.blogspot.com/2019/10/1_2.html



Εικόνα 3. Έκδοση του Ε.Π.Δ. για τη θεατρική παράσταση «Γυναίκες γεννηθήκαμε...» 2019.

Πηγή: <https://ergpoldrast.blogspot.com/2019/10/25-2019-to-programma.html>





Εικόνες 4, 5. Σκηνές από τη θεατρική παράσταση «Γυναίκες γεννηθήκαμε...» του Ε.Π.Δ. στο πλαίσιο του 48^{ου} Φεστιβάλ Ολύμπου. Αρχαίο Θέατρο Δίου, 25/8/2019.

Πηγή: <https://ergpoldrast.blogspot.com/2019/08/2782019.html>

Οι φάσεις της παρατήρησης και της αναθεώρησης αποτελούν διαρκείς διαδικασίες αναστοχασμού. Τα παιδιά ασκούνται σε μεταγνωστικές διεργασίες (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2005), βελτιώνουν το πολιτισμικό τους κεφάλαιο (Bourdieu, 1984 [1979]) και αναπτύσσουν ικανότητες «κριτικού γραμματισμού» (Morgan, 1997· Carr & Kemmis, 1986).

Απώτερος στόχος είναι η πλησμονή εσωτερικών εμπειριών και η «ολοθυμική αυτογνωσία» (Τερζόπουλος, 2014), δηλαδή η ικανότητα προσωπικού αναστοχασμού και ισορροπημένης ανάπτυξης του εαυτού ανάλογα με την ηλικιακή και την αναπτυξιακή φάση.

(β) Το οριζόντιο επίπεδο των διαδικασιών αφορά ποικίλες εκπαιδευτικές δράσεις και πρακτικές, οι οποίες διαχέονται σε όλες τις φάσεις του προγράμματος.

i) Δράσεις και διαδικασίες που αναπτύσσουν την αίσθηση του ανοίκειου σε σχέση με την καθημερινή και τη σχολική πραγματικότητα. Τα παιδιά καλούνται να δράσουν διαφορετικά από τις συνήθεις σχολικές διαδικασίες. Κινητοποιούνται να αυτοδιαχειριστούν τους γνωστικούς πόρους και τα μέσα έκφρασης, οργανώνοντας ανοιχτές, ευέλικτες και συμμετοχικές καλλιτεχνικές δράσεις. Για την επίτευξη της αίσθησης του ανοίκειου ιδιαίτερη βαρύτητα δίνεται στην κατάλληλη διαμόρφωση του χώρου διεξαγωγής των δραστηριοτήτων, έτσι ώστε να διαθέτουν ευελιξία, αισθητική και λειτουργική πληρότητα (οπτικοακουστικό εξοπλισμό, δάπεδο κατάλληλο για ασκήσεις χορού και κίνησης, πληροφοριακό και αρχαιακό υλικό, σκηνικό υλικό, εικαστικά υλικά κ.ά.) (Γραίκος, 2018γ) (εικ. 6).



Εικόνα 6. Ο χώρος διεξαγωγής των δραστηριοτήτων του Ε.Π.Δ. στο Δημοτικό Σχολείο Βροντούς Πιερίας. Πηγή: <https://ergpoldrast.blogspot.com/2019/04/blog-post.html>

ii) Δράσεις ανάπτυξης καλλιτεχνικού και οπτικοακουστικού γραμματισμού: Θεωρία έργων τέχνης και οπτικοακουστικός γραμματισμός. Παρατήρηση και αναγνώριση καλλιτεχνικών δομών.

Οικειοποίηση ρεπερτορίου καλλιτεχνικών τεχνικών (εικαστικών, μουσικών, αφηγηματικών, θεατρικών).

Αυτόνομος γραμματισμός στις τέχνες και πολυτροπικός γραμματισμός με τη συνέργεια πολλών τεχνών (λογοτεχνία, θέατρο, εικαστικά, μουσική, χορός, κιναισθητική, ψυχοκινητική, ρυθμός [αργός και γρήγορος χρόνος], αφηγηματικές και θεατρικές τεχνικές).

Διασυνδέσεις με τα διδακτικά αντικείμενα του σχολείου.

iii) Κιναισθητικές δράσεις και ανάπτυξη δεξιοτήτων ψυχοσωματικής αυτορρύθμισης.

- Οικειοποίηση ρεπερτορίου κιναισθητικών και ψυχοκινητικών τεχνικών.
- Άσκηση στη λειτουργία της αναπνοής (διαφραγματική αναπνοή).
- Δράσεις που στοχεύουν στην αυτογνωσία και στην αναπτυξιακή ισορροπία (εφηβεία, καλλιέργεια αξιών).
- Καλλιέργεια «ολοθυμικής» συγκίνησης και ενσυναίσθησης.

iv) Δράσεις ανάπτυξης του πολιτισμικού κεφαλαίου των παιδιών σε συνεργασία με το οικογενειακό και το σχολικό τους περιβάλλον και γνωριμία με καλλιτεχνικά έργα υψηλού επιπέδου μέσα από επισκέψεις σε χώρους πολιτισμού και παρακολουθήσεις ποιοτικών θεαμάτων.

6. Αποτίμηση - αναστοχασμοί

Η αποτίμηση του προγράμματος είναι συνεχής κι έχει χαρακτήρα διαμορφωτικό. Αναπτύσσεται με βάση πολυμεθοδικά ποσοτικά και ποιοτικά εργαλεία (Patton, 1997· Smith, 2001, 2006. Rossett & Hoffman, 2012· Savenye 2014). Η συλλογή και η ανάλυση των δεδομένων βασίζεται σε μεγάλο βαθμό, στο διαδραστικό μοντέλο ποιοτικής ανάλυσης των Miles & Huberman (Miles et al., 2013). Τα δεδομένα κωδικοποιούνται σε πίνακες (data accounting log).



Οι κυριότερες πρακτικές συλλογής δεδομένων είναι:

- ημιδομημένες συνεντεύξεις από τα παιδιά και τους γονείς τους·
- απαντήσεις σε γραπτά ερωτηματολόγια και καταγραφές των οικειοθελών απόψεων των παιδιών·
- ανταπόκριση στις αναθέσεις εργασιών (ποσοτική και ποιοτική)·
- επισημάνσεις εξειδικευμένων εξωτερικών παρατηρητών·
- αυτό-εθνογραφικές καταγραφές και προσωπικές απόψεις των εμπλεκόμενων εκ-παιδευτικών.

Τα δεδομένα αποτίμησης διερευνώνται με ποιοτικές, κυρίως, μεθόδους (Barone & Eisner, 2011· Leavy, 2009).

Γενικά, η αξιολόγηση αναπτύσσεται με βάση τρεις επαγωγικές κατηγορίες ανάλυσης:

(α) Αποτελεσματικότητα σε σχέση με την ανάπτυξη καλλιτεχνικών, αφηγηματικών, κιναισθητικών επικοινωνιακών και θεατρικών δεξιοτήτων και με βάση τις άρρητες και μη-αναμενόμενες μορφές δημιουργικότητας.

(β) Ανάπτυξη του πολιτισμικού κεφαλαίου των παιδιών και κοινωνική εμβέλεια του προγράμματος.

(γ) Προστιθέμενη αξία για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και αναστοχαστικά συμπεράσματα για την οργάνωση εκπαιδευτικών προγραμμάτων τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης.

Τα μέχρι στιγμής αποτελέσματα σε σχέση με τις τρεις κατηγορίες ανάλυσης που προαναφέραμε είναι συνοπτικά τα εξής:

(α) Η αποτελεσματικότητα σε σχέση με την ανάπτυξη καλλιτεχνικών, αφηγηματικών, κιναισθητικών επικοινωνιακών και θεατρικών δεξιοτήτων μπορούν να αποτιμηθούν με βάση τα καλλιτεχνικά έργα που παράγαν τα παιδιά, τις αξιολογικές κρίσεις εξωτερικών παρατηρητών και τις ενδείξεις ανάπτυξης του μαθητικού ενδιαφέροντος.

Τα κυριότερα από τα καλλιτεχνικά έργα που παράγουν τα παιδιά είναι λογοτεχνικά και πολυτροπικά κείμενα, εικαστικά έργα, φωτογραφίες, εθνογραφικές έρευνες, μουσικές εκτελέσεις, χορευτικές δράσεις και θεατρικές παραστάσεις. Το μεγαλύτερο μέρος του υλικού τίθενται σε δημόσια διαβούλευση στο συνεχώς ανανεωμένο blog του Ε.Π.Δ. στη Δ/νση: <https://ergpoldrast.blogspot.com>.

Οι θεατρικές παραστάσεις, οι οποίες συνιστούν ένα σημαντικό μέρος των δράσεων του Ε.Π.Δ., έχουν τύχει ενθαρρυντικής κριτικής από εξειδικευμένους εξωτερικούς παρατηρητές. Επικουρικά ως δεδομένα αποτίμησης λαμβάνονται υπόψη και οι επίσημες βραβεύσεις του Ε.Π.Δ. Την Άνοιξη του 2019 η θεατρική ομάδα συμμετείχε στην 7η Θεατρική Άνοιξη Εφήβων του Δημοτικού Περιφερειακού Θεάτρου (ΔΗ.ΠΕ.ΘΕ.) Βέροιας αποσπώντας τέσσερα (4) συνολικά βραβεία. Τον Σεπτέμβριο του 2019 ο Οργανισμός Φεστιβάλ Ολύμπου απένειμε στο «Εργαστήριο» τον ετήσιο «Έπαινο Θεάτρου» για τις εκπαιδευτικές και θεατρικές του δραστηριότητες.



«Προτάσεις Τέχνης και Πολιτισμού στην Εκπαίδευση»

Άλλος σημαντικός δείκτης αποτελεσματικότητας του προγράμματος είναι το δεδηλωμένο ενδιαφέρον των παιδιών, το οποίο εκδηλώνεται με τη μακροχρόνια παραμονή τους σε αυτό χωρίς την υποχρεωτικότητα που ισχύει στην τυπική σχολική εκπαίδευση.

Θα λέγαμε ότι η βασική θεωρητική προϋπόθεση του προγράμματος, ότι η καλλιτεχνική πράξη εννοείται ως ολιστική κατάσταση δημιουργίας, πραγματώνεται με την αίσθηση που έχουν αναπτύξει τα παιδιά ότι είναι εν δυνάμει καλλιτέχνες όχι κατ' ανάγκη ηθοποιοί, ζωγράφοι ή μουσικοί, αλλά άτομα ικανά να δημιουργήσουν ένα έργο οποιουδήποτε είδους, καλά μελετημένο δομικά και τεχνικά και συγχρόνως ευφάνταστα και «ποιητικά» εκτελεσμένο (Read, 1944). Την αίσθηση, δηλαδή, ότι ο εαυτός τους σε όλες τις εκδηλώσεις του αποτελεί ένα μοναδικό «έμψυχο έργο τέχνης».

Τα παραγόμενα έργα τους αποτελούν ενδείξεις καλλιτεχνικής αποτελεσματικότητας όχι μόνο σε σχέση με τους αρχικούς στόχους, όπως προαναφέραμε, αλλά και σε σχέση με την έκφραση άρρητων και μη-αναμενόμενων μορφών δημιουργικότητας. Τα παιδιά έχουν αναπτύξει την αίσθηση ότι η ομάδα ενεργεί και δημιουργεί με ομοιογένεια και «ολοθυμική» συγκίνηση, η οποία εμφανίζεται στην ψυχοσωματική έκφραση και κυρίως στα μάτια. Είναι χαρακτηριστικό ότι μετά από σχετικές συζητήσεις επέλεξαν ως προσωνύμιο του Ε.Π.Δ. τη φράση "Deep Eyes" («Βαθιά Μάτια») για να καταδείξουν τη σημασία που έχουν τα μάτια τους ως αντανάκλασεις της εσωτερικής έκφρασης και ενατένισης (εικ. 7).



Εικόνα 7. "Deep Eyes" («Βαθιά Μάτια»): προσωνύμιο Ε.Π.Δ.

Πηγή: <https://ergoldrast.blogspot.com/2019/06/blog-post.html>

(β) Εμφανή είναι τα δεδομένα τα οποία πιστοποιούν την ανάπτυξη του πολιτισμικού κεφαλαίου των παιδιών (Bourdieu, 1984 [1979]). Στη σύγχρονη κοινωνικο-πολιτισμική και πολυμεσική πραγματικότητα, η ραγδαία εξάπλωση των νέων τεχνολογιών της επικοινωνίας και της κοινωνικής δικτύωσης (κινητά, iPrones, διαδίκτυο, βιντεοπαιχνίδια κ.λπ.) ασκούν ισχυρή επίδραση στις συμπεριφορές και στην κουλτούρα των παιδιών και των



εφήβων (Smith, 1988· Τσίτσικα & Γιωτάκος, 2015). Διάχυτη είναι η χρήση των νέων τεχνολογιών περισσότερο ως μέσων διαμόρφωσης και προώθησης μιας εικονικής πραγματικότητας του εαυτού και λιγότερο ως μέσων επικοινωνίας, με αποτέλεσμα τα παιδιά να αναλώνονται στην ατέρμονη αναζήτηση της εικονικής αποδοχής των συνομήλικων τους (likes), στην εμμονική φροντίδα για την εξωτερική τους εμφάνιση (ιδιαίτερα τα κορίτσια), στην αυτοδιαφήμιση και υπερσεξουαλικοποίηση του σώματος, στην ικανοποίηση της ματαιοδοξίας και στην αναζήτηση της στιγμιαίας επιβράβευσης (Twenge, 2019). Η προσωπική μορφωτική και πολιτισμική ανάπτυξη των εφήβων διακυβεύεται από την αδυναμία κριτικής προσπέλασης των νέων τεχνολογιών επικοινωνίας και δικτύωσης με αποτέλεσμα την καταναλωτική χειραγώγηση, την ανωριμότητα και την ομοιόμορφη σχηματοποίηση των συμπεριφορών. Διαμορφώνεται έτσι μια νέα κοινωνική και ταξική διαστρωμάτωση των παιδιών και των εφήβων, ανάμεσα στους λίγους που γνωρίζουν τους κώδικες της οπτικοακουστικής επικοινωνίας και στους πολλούς που δεν τη γνωρίζουν. Ωστόσο, το σχολείο με τους συστημικούς του περιορισμούς αδυνατεί να προσφέρει ικανοποιητικές λύσεις στο πρόβλημα.

Οι απαντήσεις που προτείνουμε στο πρόγραμμα του «Εργαστηρίου» είναι η ανάπτυξη του πολιτισμικού και του αξιακού κεφαλαίου των παιδιών του Ε.Π.Δ. μέσα από συζητήσεις, πρακτικές οπτικοακουστικού γραμματισμού και με τις δυνατότητες προσπέλασης ποιοτικών καλλιτεχνικών εκδηλώσεων. Τα παιδιά του Ε.Π.Δ. ασκούνται στην αποκωδικοποίηση της pop κουλτούρας και αναπτύσσουν το αισθητικό τους κριτήριο παρακολουθώντας πλήθος ποιοτικών θεατρικών, μουσικών και χορευτικών παραστάσεων. Οι αλλαγές είναι εμφανείς στις αξιακές τους επιλογές, στις οπτικοακουστικές τους προτιμήσεις και στον τρόπο με τον οποίο μπορούν να αναλύουν και να κρίνουν θεάματα. Η βελτίωση του πολιτισμικού και αξιακού κεφαλαίου των παιδιών τεκμαίρεται, επιπλέον, από τις απόψεις των γονέων και των άλλων εξωτερικών παρατηρητών.

(γ) Τα ευρύτερα ερωτήματα, τα οποία θέτει το «Εργαστήριο» ως ερευνητικό πεδίο άτυπης εκπαίδευσης είναι πολλά και συνεχώς ανανεωνόμενα. Όπως προαναφέραμε, η εμπλοκή των εκπαιδευτικών με το πρόγραμμα αποτελεί αυτό-εθνογραφική και αναστοχαστική πρακτική, η οποία ξεπερνά κατά πολύ τις εμπειρίες της τυπικής εκπαίδευσης και τα τυπικά επαγγελματικά όρια.

Πρόκειται, στην ουσία, για εθελούσια διαδικασία εμπύθισης σε αχαρτογράφητα εκπαιδευτικά και επαγγελματικά πεδία, από την οποία προκύπτουν πρωτόγνωρες και συχνά άρρητες εκπαιδευτικές εμπειρίες. Οι νέοι τρόποι, διά ζώσης και εξ αποστάσεως, συνεργασίας με τους γονείς και τα παιδιά, οι αλλαγές του επαγγελματικού παραδείγματος του εκπαιδευτικού στην κατεύθυνση της εθελοντικής συμμετοχής σε διαδικασίες κοινωνικής αλλαγής, η επεξεργασία νέων θεμάτων αξιακής και εκπαιδευτικής



δεοντολογίας είναι μερικές από τις πρακτικές εμπειρίες που αποκομίζουμε από το πρόγραμμα.

Στο επίπεδο, επίσης, της καλλιτεχνικής εκπαίδευσης προκύπτουν νέες δυνατότητες, όπως η χρήση της τέχνης ως στοιχείου πολιτισμικής αφύπνισης έναντι της οπτικοακουστικής και καταναλωτικής χειραγώγησης, αλλά και ως τρόπου οργάνωσης όχι μόνο καλλιτεχνικών αλλά και ερευνητικών και εθνογραφικών δράσεων. Στο επίπεδο αυτό η τέχνη μπορεί να συμβάλει αποτελεσματικά στον τρόπο με τον οποίο σχεδιάζουμε τα προγράμματα σπουδών και τις πρακτικές της διδασκαλίας (Eisner, 2002b).

Οι δυνατότητες της άτυπης εκπαίδευσης να λειτουργεί αποτελεσματικά σε ποικίλα κοινωνικά περιβάλλοντα θέτουν σε νέες βάσεις τον σχεδιασμό των προγραμμάτων σπουδών της τυπικής εκπαίδευσης. Ειδικότερα, οι αρχές και οι πρακτικές των προγραμμάτων άτυπης εκπαίδευσης που βασίζονται στις τέχνες μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην τυπική εκπαίδευση βοηθώντας το σχολείο να απαγκιστρωθεί από τους συμβατικούς θεσμικούς του ρόλους και να αποτελέσει πυρήνας δημιουργικότητας και φορέας πραγματικής κοινωνικής αλλαγής και ισότητας των μορφωτικών αγαθών· ζητήματα, τα οποία έχουν τεθεί ήδη από την εποχή που ο John Dewey (Dewey, 1980) οραματιζόταν ένα σχολείο ευέλικτων εμπειριών, οι Neil Postman και Charles Weingartner (Postman & Weingartner, 1975) ένα ανατρεπτικό σχολείο που θα λειτουργεί για να απαντά σε θεμελιώδη ερωτήματα και ο Paulo Freire (Freire, 2009) ένα σχολείο κριτικής αφύπνισης και τόλμης. Με δεδομένη τη σημερινή πανθομολογούμενη πια κρίση είναι σίγουρο ότι το μέλλον του σχολικού θεσμού εξαρτάται από τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί, οι σχεδιαστές των προγραμμάτων σπουδών και της εκπαιδευτικής πολιτικής θα κατανοήσουν ότι δεν αρκούν οι αποπλαισιωμένες επιμέρους αλλαγές, αλλά η στόχευση στη μεθοδικά σχεδιασμένη, συνολική αλλαγή του εκπαιδευτικού μας παραδείγματος.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

- Armstrong, T. (2009). *Multiple intelligences in the classroom*. Alexandria, VA: ASCD.
- Atweb, B., Kemmis, St. & Weeks, P. (eds.) (1998). *Action Research in Practice. Partnerships for Social Justice in Education*. New York & London: Routledge.
- Barone, T. & Eisner, E. (2011). *Arts based research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Barton, D., Hamilton, M. & Ivanić, R. (2000). *Situated Literacies. Reading and Writing in Context*. New York & London: Routledge.
- Binder, M. & Kotsopoulos, S. (2011). "Multimodal Literacy Narratives: Weaving Threads of Young Children's Identity Through the Arts". *Journal of Research in Childhood Education*, 25:4, 339-363.



- Blyth, A. (ed.) (1988). *Informal Primary Education Today: Essays and Studies*. Lewes: Falmer.
- Bourdieu, P. (1984 [1979]). *Distinction: A Social Critique of the "Judgement of Taste"*. (Trans.: Richard Nice). Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Brown, J. S., Collins, A. & Duguid, P. (1989). "Situated Cognition and the Culture of Learning". *Educational Researcher* 18 (1), 32-42.
- Burley, D. (1990). "Informal education – a place in the new school curriculum?" In, T. Jeffs & M. Smith (eds). *Using Informal Education. An Alternative to Casework, Teaching, and Control?* Buckingham: Open University Press, 61-74.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*. London: Falmer Press.
- Carspecken, P. F. (1996). *Critical ethnography in educational research*. New York: Routledge.
- Chalmers, F. G. (1996). "Celebrating Pluralism: art, education, and cultural diversity". *Occasional Paper 5*. Los Angeles: The Getty Center for Education in the Arts.
- Christensen, P. & James, A. (eds.) (2008). *Research with Children: Perspectives and Practices*. New York & London: Routledge, Taylor and Francis Group.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (eds.) (2000). *Multiliteracies. Literacy learning and the design of social futures*. London & New York: Routledge.
- Dayan, P. (2011). *Art as Music, Music as Poetry, Poetry as Art, from Whistler to Stravinsky and Beyond*. Aldershot: Ashgate.
- Dillenbourg, P. (1999). "What do you mean by collaborative learning?" In, P. Dillenbourg (ed). *Collaborative-learning: Cognitive and Computational Approaches*. Oxford: Elsevier, 1-19.
- Efland, A. D. (2002). *Art and Cognition: Integrating the Visual Arts in the Curriculum*. New York: Teachers College Press.
- Eisner, E. (2002a). *The Arts and the Creation of Mind*. New Haven & London: Yale University Press.
- Eisner, E. (2002b). "What can education learn from the arts about the practice of education?". In, *The encyclopaedia of informal education*. Ανακτήθηκε στις 7/12/2019 από: <http://infed.org/mobi/what-can-education-learn-from-the-arts-about-the-practice-ofeducation>.
- Elkins, J. (ed.) (2008). *Visual Literacy*. New York & London: Routledge.
- Elliott, J. (2001). *Action Research for Educational Change*. (7th ed. / 1st ed. 1991). Buckingham: Open University Press.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (2006). *Multiple Intelligences. New Horizons* (2nd ed. Completely Revised and Updated /1st ed. 1993). New York: Basic Books.
- Gardner, H. (2011). *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.



- Gardner, H. & Perkins, D. N. (ed.) (1989). *Art, mind, and education: Research from project zero*. Urbana & Chicago: University of Illinois Press.
- Goldberg, M. (2012). *Arts Integration: Teaching Subject Matter through the Arts in Multicultural Settings*. Boston: Pearson.
- Gordon, T., Holland, J. & Lahelma, E. (2007). "Ethnographic Research in Educational Settings". In, P. A. Atkinson, S. Delamont, A. Coffey, J. Lofland & L. Lofland (eds). *Handbook of Ethnography*. London: Sage Publications Ltd, 183-203.
- Graham, R. J. (1991). *Reading and writing the self: Autobiography in education and the curriculum*. New York: Teachers College Press.
- Hymes, D. (1996). *Ethnography, Linguistics, Narrative Inequality. Toward an Understanding of Voice*. London: Taylor & Francis.
- Jeffs, T. & Smith, M. K. (1990). *Using Informal Education. An Alternative to Casework, Teaching, and Control?* Buckingham: Open University Press.
- Jewitt, C. & Kress, G. (eds.) (2003). *Multimodal Literacy*. New York: Peter Lang Publishing Group.
- Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (1999). *Learning Together and Alone. Cooperative, Comparative and Individualistic Learning*. Boston: Allyn & Bacon.
- Kress, G. & Leeuwen, T. van (2001a). *Reading Images. The Grammar of Visual Design*. London & New York: Routledge.
- Kress, G. & Leeuwen, T. van (2001b). *Multimodal Discourse. The Modes and Media of Contemporary Communication*. London: Arnold.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: University of Cambridge Press.
- Leavy, P. (2009). *Method Meets Art: Arts-Based Research Practice*. New York & London: The Guilford Press.
- McLean, Ch. & Kelly R. (eds) (2010). *Creative Arts in Interdisciplinary Practice: Inquiries for Hope and Change*. Calgary: Temeron Books - Detselig Enterprises.
- Miles, M. B., Huberman, M. A. & Saldana J. (2013). *Qualitative Data Analysis. A Methods Sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Morgan, W. (1997). *Critical Literacy in the Classroom*. London: Routledge.
- Parsons, M. (2008). "Art and Integrated Curriculum". In, E. W. Eisner & M. D. Day (eds). *Handbook of Research and Policy in Art Education*. National Art Education Association (N.A.E.A.). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 775-794.
- Patton, M. Q. (1997). *Utilization-Focused Evaluation. The new century text 3e*, Thousand Oaks, Ca.: Sage.
- Perkins, N. D. (1994). "The Intelligent Eye: Learning to think by looking at art". *Occasional Paper 4*. Los Angeles: The Getty Center for Education in the Arts.
- Read, H. (1944). *Education Through Art*. London: Pantheon.



- Rogoff, B. (1991). *Apprenticeship in Thinking: Cognitive Development in the Social Context*. New York: Oxford University Press.
- Rossett, A. & Hoffman, B. (2012). "Informal learning". In, R. A. Reiser & J. V. Dempsey (Eds). *Trends and issues in instructional design and technology*. Boston, MA: Pearson, 169-177.
- Rubin, J. H. & Mattis, O. (2014). *Rival Sisters, Art and Music at the Birth of Modernism, 1815–1915*. Aldershot: Ashgate.
- Savenye, W. C. (2014). "Perspectives on Assessment of Educational Technologies for Informal Learning". In, J. M. Spector, M. D. Merrill, J. Elen, M. J. Bishop (eds). *Handbook of Research on Educational Communications and Technology*. New York: Springer, 257-267.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. London: Temple Smith.
- Smith, M. K. (2001-2006). "Evaluation". In, *The encyclopaedia of informal education*. Ανακτήθηκε στις 7/12/2019 από: www.infed.org/biblio/b-eval.htm.
- Smyrnaios, A. (2016). "Some Thoughts on the Impossibility to Imagine Contemporary School Beyond Its Consumerist Mentality". In, A. Montgomery & I. Kehoe (eds.). *Reimagining the Purpose of Schools and Educational Organisations. Developing Critical Thinking, Agency, Beliefs in Schools and Educational Organisations*. Berlin: Springer, 25-34.
- Strosberg, E. 2001. *Art and Science*. New York: Abbeville Press.
- Wenger, E. (1999). *Communities of Practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the Mind. A Sociocultural Approach to Mediated Action*. London, Sydney & Singapore: Harvester Wheatsheaf.
- Wineburg, S. & Grossman, P. (eds.) (2000). *Interdisciplinary curriculum: Challenges to implementation*. New York: Teachers College Press.

Ελληνόγλωσσες

- Arnheim, R. (1999). *Τέχνη και Οπτική Αντίληψη. Η Ψυχολογία της Δημιουργικής Όρασης*. (Μετάφρ. Ι. Ποταμιάνος). Αθήνα: Θεμέλιο.
- Barthes, R. (2001). *Εικόνα – Μουσική – Κείμενο*. (Μετάφρ.: Γ. Σπανός, Πρόλ.: Γ. Βέλτσος). Αθήνα: Πλέθρον.
- Baynham, M. (2002). *Πρακτικές Γραμματισμού*. (Μετάφρ.: Μ. Αραποπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Dewey, J. (1980). *Εμπειρία και Εκπαίδευση*. (Μετάφρ. Λ. Πολενάκης). Αθήνα: Γλάρος.
- Egan-Robertson, A. & Bloome, D. (επιμ.) (2003). *Γλώσσα και Πολιτισμός. Οι μαθητές/-τριες ως ερευνητές/-τριες*. (Μετάφρ. Μ. Κάραλη). Αθήνα, Μεταίχμιο.



- Freire, P. (2009). *Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν*. (1η έκδ. 2006 / 2η έκδ. 2009). (Μετάφρ., Μ. Νταμπαράκης. Επιμ., Τ. Λιάμπας). Αθήνα: Επίκεντρο.
- Kemp, M. (2014). *Συνέχεια, Αλλαγή και Πρόοδος. Το Παράδειγμα των Τεχνών*. (Μετάφρ.-εισαγ. - επιμ.: Ασημίνα Κανιάρη. Πρόλογος: Γιώργος Μπίκος. Επίμετρο: Μάριος Σπηλιόπουλος). Αθήνα: Γαβριηλίδης.
- Postman, N. & Weingartner, Ch. (1975). *Η εκπαίδευση σα μέσο ανατροπής του κατεστημένου*. (Μετάφρ. Κ. Σχινάς). Αθήνα: Μπουκουμάνης.
- Schechner, R. (2011). *Θεωρία της Επιτέλεσης*. (Μετάφρ. Ν. Κουβαράκου). Αθήνα: Τελέθριον.
- Twenge, J. M. (2019). *iGen – Η γενιά του Internet*. (Μετάφρ. Ν. Ρούσσο). Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Γραϊκός, Ν. (2006). «Προσέγγιση του Πολυτροπικού Λόγου στο Δημοτικό Σχολείο μέσω της Διδασκαλίας της Λειτουργικής Χρήσης της Γλώσσας». Στο, *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα. Η Διδασκαλία της Μητρικής Γλώσσας Σήμερα: Προκλήσεις και Προοπτικές. Πρακτικά 26ης Ετήσιας Συνάντησης Τομέα Γλωσσολογίας, Τμήματος Φιλολογίας, Φιλοσοφικής Σχολής, Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών (Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη), 81-98.
- Γραϊκός, Ν. (2011). «Προτάσεις επεξεργασίας παραγόμενου, πολυτροπικού, μαθητικού λόγου στο Δημοτικό Σχολείο». Στο, Μ.Α. Πουρκός & Ε. Κατσαρού (επιμ.). *Βίωμα, μεταφορά και πολυτροπικότητα: εφαρμογές στην επικοινωνία, την εκπαίδευση, τη μάθηση και τη γνώση*. Θεσσαλονίκη: Νησίδες, 427-444.
- Γραϊκός, Ν. (2015). «Τέχνες, εκπαίδευση και γνώση: το ερώτημα της επιστημολογικής-μεθοδολογικής συνέργειας». Στο, Μ. Πουρκός (επιμ.). *Βίωμα και βασισμένες στην τέχνη ποιοτικές μέθοδοι έρευνας. Επιστημολογικά-μεθοδολογικά ζητήματα και νέες προοπτικές*. Θεσσαλονίκη: Νησίδες, 126-143.
- Γραϊκός, Ν. (2017). «Ο πολυτροπικός γραμματισμός ως μαθησιακή διαδικασία διαπροσωπικής αλληλεπίδρασης: αποπλαισιωμένες πολυτροπικές δραστηριότητες ή πολυτροπικές δράσεις με νόημα;». Στο, Στ. Γρόσδος (επιμ.). *Οπτικοακουστικός Γραμματισμός στην Εκπαίδευση. 1^ο Πανελλήνιο Επιστημονικό Συνέδριο με διεθνή συμμετοχή*. Θεσσαλονίκη: Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας, 174-186 (τ. Α).
- Γραϊκός, Ν. (2018α). «Δια-εικονισμοί»: Πολυαισθητηριακές και πολιτισμικές δράσεις διασύνδεσης της λογοτεχνίας με τις άλλες τέχνες στο σχολείο. Στο, Β. Αποστολίδου, Δ. Κόκορης, Μ. Μπακογιάννης, Ε. Χοντολίδου (επιμ.). *Λογοτεχνική Ανάγνωση στο Σχολείο και στην Κοινωνία*. Αθήνα: Gutenberg, 557-569.



- Γραίκος, Ν. (2018β). «Η περίπτωση επικοινωνίας ως λυδία λίθος παραγωγής αποτελεσματικού πολυμεσικού λόγου στο Δημοτικό Σχολείο». Στο, Σ. Ιορδανίδου, Σ. Παπαδημητρίου, Λ. Βαλσαμίδου (επιμ.). *Εγγραματισμός στα Μέσα / Media Literacy*. Αθήνα: Μεταμεσονύκτιες Εκδόσεις - Advance Media Institute, 97-118.
- Γραίκος, Ν. (2018γ). «Δράσεις αναμόρφωσης του σχολικού χώρου: βελτιώνοντας το σχολικό κλίμα και αναπτύσσοντας τις συνεργατικές δεξιότητες των παιδιών». Στο, Στ. Γρόσδος & Α. Τσιβάς (επιμ.). *Σχολείο ανοικτό στις παιδαγωγικές και κοινωνικές προκλήσεις. Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου*. Θεσσαλονίκη: Περιφερειακή Διεύθυνση Π.Ε. & Δ.Ε. Κεντρικής Μακεδονίας, 135-154.
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (2005). *Μεταγνωστικές Διεργασίες και Αυτο-ρύθμιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) (2000). *Προαιρετικά Εκπαιδευτικά Προγράμματα στη Σχολική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Τερζόπουλος, Θ. (2015). *Η επιστροφή του Διονύσου*. Αθήνα: Θέατρο Άττις.
- Τσίτσικα, Α. & Γιωτάκος, Ο. (2015). *Εφηβεία: Οδηγός επιβίωσης. Η πρόκληση της μετάβασης*. Αθήνα: Πεδίο-Η Καθημερινή.

Νικόλαος Γραίκος

Δρ Ιστορίας της Τέχνης,

Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου, Υ.ΠΑΙ.Θ.

graikos@otenet.gr



Κινηματογραφικές λέσχες στα σχολεία. Απολαμβάνοντας και συζητώντας για ταινίες.

Σταύρος Γρόσδος

Περίληψη

Η λειτουργία κινηματογραφικής λέσχης για παιδιά, ως σχολική αλλά και εξωσχολική δραστηριότητα, έχει στόχο να καλλιεργηθεί αλλά και να διατηρηθεί στενή επαφή με τον κινηματογράφο. από τις πρώτες κιόλας τάξεις του Δημοτικού σχολείου. Η προσέγγιση της κινηματογραφικής ταινίας, ακολουθώντας την τρίπτυχη στοχοθεσία του οπτικοακουστικού γραμματισμού: θέαση, κριτική στάση και δημιουργία, αναζητά το παιδί-θεατή που διαμέσου μιας προσωπικής στάσης και ανταπόκρισης/νοηματοδότησης, αναδημιουργεί -και συνδημιουργεί- το κινηματογραφικό προϊόν. Ζητούμενο αποτελεί το παιδί-θεατής που, όχι μόνο ανακαλύπτει το νόημα, αλλά το παράγει μέσω της προβολής της ατομικής του συνείδησης, και διαμέσου μιας ιδιότυπης εισβολής, "βλέπει" στην ταινία τον ίδιο του εαυτό και την ανασυνθέτει. Είναι ένα διαδοχικό πέρασμα από τη θέαση-απόλαυση της ταινίας, την αυθόρμητη έκφραση συναισθημάτων και την περιγραφή, στη διερεύνηση των συναισθημάτων του θεατή, την αποκωδικοποίηση των προθέσεων του δημιουργού, και οδηγεί στην έκφραση-δημιουργία. Η Κινηματογραφική Λέσχη στο Σχολείο αποτελεί επιμορφωτικό και εκπαιδευτικό πρόγραμμα του Φεστιβάλ Κινηματογράφου Χανίων.

Λέξεις-κλειδιά: κινηματογραφική λέσχη, κινηματογραφικός γραμματισμός

Εισαγωγή

Κινηματογραφική Λέσχη ονομάζεται μια παρέα, τα μέλη της οποίας έχουν συμφωνήσει να συναντιούνται σε τακτά διαστήματα (συνήθως μία φορά τον μήνα), να βλέπουν μία κινηματογραφική ταινία και να συζητούν. Τους συνδέουν η αγάπη, ο ενθουσιασμός για τον κινηματογράφο και η δημιουργική συζήτηση γύρω από τις κινηματογραφικές ταινίες. Οι συναντήσεις της Λέσχης είναι σταθερές και ίσως και ο τόπος συνάντησης, αν το επιθυμούν όλοι.

Επιδίωξη είναι η επιστροφή στον κοινωνικό χαρακτήρα του κινηματογράφου. Η θέαση μιας κινηματογραφικής ταινίας, με την ανάπτυξη των τεχνικών μέσων, κινδυνεύει να χάσει τον κοινωνικό της χαρακτήρα -το σινεμαδάκι- και να μετατραπεί σε κάτι μοναχικό. Η κινηματογραφική ταινία παρουσιάζεται σαν αντικείμενο συζήτησης μιας παρέας, μιας ομάδας. Απορρίπτουμε την αποκλειστικά προσωπική θέαση και τη σιωπή και επιλέγουμε τη συλλογική συζήτηση, με σκοπό να έρθουμε με αυτόν τον τρόπο πιο κοντά στον κινηματογράφο μ' έναν τρόπο δυναμικό και δημιουργικό. Ο θεατής παρακινείται να διεισδύσει στις σκέψεις του και να τις εκφράσει. Τα συναισθήματα που γεννιούνται κατά τη θέαση εξωτερικεύονται, δεν είναι πια υπόθεση ενός, αλλά μιας ομάδας ανθρώπων (Γρόσδος, 2021).



1. Η κινηματογραφική λέσχη στο σχολείο

Κινηματογραφικές λέσχες μπορούν να οργανώσουν μόνο οι μεγάλοι, αλλά όχι μόνο για μεγάλους. Μπορούν να οργανώσουν και κινηματογραφικές λέσχες για μικρούς. Σε μια λέσχη τα παιδιά συναντιούνται με σκοπό να απολαύσουν κινηματογραφικές ταινίες, να συζητήσουν γι' αυτές, να παίξουν, να γελάσουν, ώστε η θέαση να γίνει συνήθεια.

Στόχος είναι να λειτουργήσουν κινηματογραφικές λέσχες από τις πρώτες κιόλας τάξεις του Δημοτικού, ώστε να καλλιεργηθεί αλλά και να διατηρηθεί στενή επαφή με τον κινηματογράφο (Γρόσδος, 2021).

Οι κινηματογραφικές λέσχες για παιδιά μπορεί να αποτελούν σχολική αλλά και εξωσχολική δραστηριότητα. Ως σχολική δραστηριότητα η κινηματογραφική λέσχη μπορεί να ενταχθεί στις δραστηριότητες των ομίλων δημιουργικότητας ή τις ώρες αισθητικής παιδείας. Σε ώρες εκτός σχολείου, ο εκπαιδευτικός/συντονιστής της λέσχης συγκεντρώνει τα ενδιαφερόμενα παιδιά. Βλέπουν και συζητάνε ταινίες, ενώ παράλληλα προχωρούν σε δημιουργικές δραστηριότητες βασισμένες στην ταινία που είδαν. Σε όλες τις περιπτώσεις, η συζήτηση μετά τη θέαση πλαισιώνεται από άλλες δραστηριότητες και από παιχνίδια.

Πόσα παιδιά αποτελούν μια λέσχη ανάγνωσης; Όσα παιδιά ενδιαφερθούν. Αν, όμως, μια ολόκληρη τάξη δείξει ενδιαφέρον συμμετοχής, θα είναι χρήσιμο να χωριστεί σε δύο ομάδες, καθώς η μέχρι στιγμής εμπειρία δείχνει ότι μια ομάδα 10-15 ατόμων μπορεί να λειτουργήσει καλύτερα.

Πώς επιλέγονται οι ταινίες; Η επιλογή της ταινίας μπορεί να γίνει με πολλούς τρόπους. Πρώτο κριτήριο είναι η δυνατότητα να βρούμε και να προβάλλουμε την ταινία. Ορισμένοι συντονιστές επιλέγουν ταινίες μικρού μήκους για το ξεκίνημα. Καλό είναι οι ταινίες μεγάλου μήκους να μην προβάλλονται αποσπασματικά ούτε οι δραστηριότητες να υλοποιούνται σε συνέχειες. Άλλες φορές, πάλι, οι ταινίες επιλέγονται από τα ίδια τα παιδιά. Κάποιο παιδί προτείνει ή όλα τα παιδιά στις ομάδες τους επιλέγουν και προτείνουν από κατάλογο ταινιών.

Στο νηπιαγωγείο και το Δημοτικό Σχολείο όλα ξεκινούν από το παιχνίδι. Καλλιεργείται η πρώτη επαφή των παιδιών με τον κινηματογράφο, η οποία θα πρέπει να είναι -κατά το δυνατόν- έντονη και συναρπαστική. Η ηλικία των παιδιών, στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού, προσφέρεται ταυτόχρονα τόσο γι' αυτή καθ' αυτή τη θέαση ταινιών, όσο και για υλοποίηση δραστηριοτήτων, πριν και μετά τη θέαση. Για να υπάρχει συχνή επαφή με τον κινηματογράφο, οι συναντήσεις καλό είναι να γίνονται μία φορά την εβδομάδα. Η συνεργασία με τους γονείς κρίνεται χρήσιμη, αφού και αυτοί μπορούν να συμβάλλουν σημαντικά στην προσπάθεια.

Τα παιδιά βρίσκουν ένα όνομα ή ένα σήμα για τη λέσχη και σχεδιάζουν μια αφίσα με τις φωτογραφίες τους, με το όνομα και το σήμα της λέσχης. Ένας ωραίος τρόπος να προκληθεί το ενδιαφέρον των παιδιών, ώστε να ζήσουν την πλοκή αλλά και να νιώσουν άνετα και φιλικά στο χώρο, είναι η



δημιουργία θεατρικού σκηνικού (εφόσον αυτό είναι δυνατόν) που να θυμίζει κάτι από τα σκηνικά της ταινίας. Στην πρώτη συνάντηση παίζεται ένα παιχνίδι γνωριμίας.

2. Κινηματογραφικός γραμματισμός

Ζητούμενο της θέασης μιας κινηματογραφικής ταινίας είναι η επίτευξη βημάτων προς τον οπτικοακουστικό γραμματισμό. Ως κινηματογραφικός γραμματισμός (κατ' αντιστοιχία με τον οπτικοακουστικό γραμματισμό) ορίζεται η ικανότητα, όχι μόνο κατανάλωσης και κριτικής αποτίμησης, αλλά δημιουργίας κινηματογραφικών προϊόντων (οπτικών εννοιών και παραγωγής οπτικών μηνυμάτων). Ο παραπάνω ορισμός υποδηλώνει ένα ρόλο σε τρεις κατευθύνσεις: το παιδί *θεατής* (καταναλωτής), το παιδί *κριτικός* και το παιδί *παραγωγός* εικόνων (Γρόσδος, 2010· 2018).

2.1. Το παιδί-θεατής

Κύρια επιδίωξη για το **παιδί θεατή** είναι η *απόλαυση*, ένα ακόμα παιχνίδι. Τα παιδιά απολαμβάνουν το κινηματογραφικό προϊόν είτε το αντιμετωπίζουν ως ανυποψίαστοι θεατές (συγκινούνται, γελάνε, κλαίνε) είτε η διάθεσή τους είναι ερευνητική και ανακαλυπτική (κριτικός θεατής). Η απόλαυση μιας κινηματογραφικής ταινίας είναι μια διαδικασία που -μέχρι πρόσφατα- ήταν άμεσα συνδεδεμένη με την κινηματογραφική αίθουσα, με τη μαγεία της σκοτεινής αίθουσας προβολής. Η μεγάλη βελτίωση και διάδοση των μέσων αποθήκευσης της κινηματογραφικής εικόνας, δημιούργησε νέα δεδομένα στις συνθήκες θέασης μιας ταινίας. Η κινηματογραφική απόλαυση είναι πλέον προσιτή σε όλους, εφόσον η επιλογή της ταινίας ανήκει πλέον -ως έναν βαθμό- στον θεατή. Μπορούμε να παρακολουθήσουμε όποια ταινία επιλέξουμε, όποτε το θελήσουμε. Ωστόσο, τίποτα δεν μπορεί να αντικαταστήσει την άμεση εμπειρία, την ατμόσφαιρα της κινηματογραφικής αίθουσας, ακόμα και με τη μορφή που έχει σήμερα. Διότι, εκτός από τη μαγεία της κινηματογραφικής ταινίας υπάρχει και η μαγεία της σκοτεινής αίθουσας και της μεγάλης οθόνης. Και βέβαια, διαφορετική είναι η αίσθηση της θέασης από την αίσθηση της τηλεθέασης. Άλλωστε η επίσκεψη στον κινηματογράφο αποτελεί ένα κοινωνικό γεγονός με έντονα επικοινωνιακά χαρακτηριστικά. Ο εκπαιδευτικός προσφέρει στα παιδιά την ευκαιρία να απολαύσουν κινηματογραφικές ταινίες, οδηγώντας τα στις κινηματογραφικές αίθουσες.

Η ταινία προβάλλεται ολόκληρη και δεν τεμαχίζεται. Η επιλογή αποσπασμάτων, ανεξαρτήτως κριτηρίων, αποτελεί λογοκριτική διαδικασία, γιατί οδηγεί σε αποκλεισμούς. Η ιδεολογία του αποσπάσματος της ταινίας είναι αυτή του επιλογέα-εκπαιδευτικού και δεν ταυτίζεται με την ιδεολογία του δημιουργού της ταινίας. Ο εκπαιδευτικός, απομονώνοντας ένα τμήμα της ταινίας, λειτουργεί ως λογοκριτικός μηχανισμός. Επιπλέον, η εισαγωγή-σχόλιο, η οποία έχει στόχο να γνωστοποιήσει στο παιδί τα κομμάτια της πλοκής που δεν θα παρακολουθήσει, καλό είναι να αποφεύγεται γιατί



επαναπλαισιώνει την ταινία και στρέφει το νόημά της σε ορισμένες κατευθύνσεις, καθοδηγώντας τον θεατή. Ακόμα κι όταν για διδακτικούς λόγους (οικονομία χρόνου, στοχοθεσία) επιλέγεται ένα απόσπασμα, καλό είναι τα παιδιά, πριν ή μετά τη διδασκαλία, να παρακολουθούν ολόκληρη την ταινία. Μόνον έτσι τα παιδιά δε θα στερηθούν ολοκληρωμένα τα αφηγηματικά στοιχεία της ταινίας, την πλοκή, τους χαρακτήρες, την οπτική γωνία της αφήγησης, τη χρονική αλληλουχία των γεγονότων, τη λύτρωση που επιφέρει το τέλος της ταινίας και θα μπορέσουν να ανοίξουν έναν κριτικό διάλογο με τους δημιουργούς της.

2.2. Το παιδί-κριτικός

Η παθητική προσέγγιση των εικόνων δεν οδηγεί στην αποσυμβολοποίηση και στην ανακάλυψη των νοημάτων τους. Στο δεύτερο επίπεδο προσέγγισης της κινηματογραφικής ταινίας, τα παιδιά, μέσα από συγκεκριμένες δραστηριότητες, αναπτύσσουν **κριτική στάση** απέναντι στα μηνύματα, από καταναλωτές μετατρέπονται σε μελετητές-ερευνητές και γνωρίζοντας τα σύγχρονα εργαλεία αποκτούν κριτήρια αξιολόγησης και επιλογής μηνυμάτων σύμφωνα με την προσωπική τους θεώρηση για τη ζωή (Θεοδωρίδης κ.ά., 1995· 2002). Η κριτική προσέγγιση των οπτικοακουστικών προϊόντων, χωρίς να αγνοεί τα εκφραστικά μέσα του δημιουργού, στρέφεται κυρίως προς το *περιεχόμενο*. Ο κριτικός θεατής αναγνωρίζει όχι μόνο τι λέει ο δημιουργός (περιγραφή), αλλά και *πώς* απεικονίζει το περιεχόμενο (ερμηνεία), αναγνωρίζοντας έτσι, τους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους κάθε ταινία είναι μία μοναδική δημιουργία ενός μοναδικού δημιουργού.

2.3. Το παιδί-δημιουργός

Η οπτική εκπαίδευση δεν εξαντλείται στη γνωριμία με τους μεγάλους δημιουργούς (σκηνοθέτες, ζωγράφους, γλύπτες, φωτογράφους, εικονογράφους κ.ά.) και στην προσέγγιση των χαρακτηριστικών έργων αποκλειστικά από την πλευρά του θεατή-καταναλωτή μηνυμάτων. Τα παιδιά, αφού γνωρίσουν τις μεθόδους και τις τεχνικές με τις οποίες παράγονται οι εικόνες, στη συνέχεια γίνονται τα ίδια *παραγωγοί* (Θεοδωρίδης, 2002). Η εξοικείωση με την κινηματογραφική γλώσσα δεν περιορίζεται στην απόκτηση απλών πρακτικών δεξιοτήτων χρησιμοποίησης της κάμερας ούτε στην απόκτηση γνώσεων γύρω από την ορολογία και τις κινηματογραφικές τεχνικές. Αν η στοχοθεσία εξαντληθεί στο σημείο αυτό, η κινηματογραφική δημιουργία θα απογυμνωθεί από έννοιες και αξίες και θα γίνει αντιληπτή από το παιδί, όχι ως “γεγονός τέχνης”, αλλά ως “αντικείμενο τεχνικής”.

Με την υπερβολική ή αποκλειστική ενασχόληση με τις τεχνικές και την παραμέληση του περιεχομένου, το παιδί θα παραμείνει καταναλωτής και ίσως κάτοχος μιας εικονιστικής μεταγλώσσας στο θεωρητικό επίπεδο των



ορισμών. Η χρήση των εργαλείων, θεωρητικά και πρακτικά, δεν αποτελεί προαπαιτούμενο του οπτικού γραμματισμού, αλλά προσδοκώμενη ωφέλεια.

Η συμμετοχή σε άμεσες εμπειρίες, όπως είναι η δημιουργία μιας πρωτόλειας κινηματογραφικής ταινίας, μιας τηλεοπτικής διαφήμισης ή μιας φωτογραφικής αφήγησης, συμβάλλει στην αποκωδικοποίηση των οπτικών συμβάσεων. Μέσα από τη συμμετοχή το παιδί αντιμετωπίζει την εικόνα σαν αισθητική πραγματικότητα, σαν τέχνη και ανακαλύπτει το νόημά της (Μαρτέν, 1984). Ταυτόχρονα προσθέτει στις διανοητικές του ικανότητες (Messaris, 2001).

Το ζητούμενο, βέβαια, του κινηματογραφικού γραμματισμού δεν είναι ένα διαδοχικό πέρασμα με γραμμικές διαδικασίες από το παιδί-θεατή, στο παιδί-κριτικό κι από εκεί στο παιδί-δημιουργό, αλλά η διάχυση μεταξύ των παραπάνω δεξιοτήτων (θέαση, κριτική, δημιουργία), όπου η μία συνυπάρχει, στηρίζεται και δεν μπορεί να υπάρξει χωρίς τις άλλες. Η σχηματοποίηση-δίπολο: ανυποψίαστος θεατής (συγκινείται, γελάει, κλαίει) και ο υποψιασμένος κριτικός θεατής (με διάθεση ερευνητική και ανακαλυπτική) παραμερίζεται, γιατί ζητούμενο είναι ο θεατής που αισθάνεται, νιώθει, υποθέτει, φαντάζεται, ανακαλύπτει, συμπεραίνει και (συν)δημιουργεί.

Το κινηματογραφικό προϊόν δεν αντιμετωπίζεται ως προϊόν τεχνικής, αλλά ως γεγονός τέχνης, ως μία μορφή δημιουργικής έκφρασης, στην οποία, από τη μία πλευρά ο σκηνοθέτης προσπαθεί να επικοινωνήσει με τον θεατή παρουσιάζοντάς του το προσωπικό του όραμα, η ιδιαιτερότητα του οποίου βρίσκεται στον τρόπο με τον οποίο το επιλεγμένο θέμα αναλύεται, ξεδιπλώνεται, παίρνει μορφή και περιεχόμενο μέσω της χρήσης των εκφραστικών μέσων του κινηματογράφου (Jacobs, χχ: 9), αλλά από την άλλη πλευρά, εξίσου σημαντική είναι η προσωπική στάση και ανταπόκριση του ίδιου του θεατή, ο οποίος αναδημιουργεί (και συνδημιουργεί) το κινηματογραφικό προϊόν (Γρόσδος, 2017).

Η σχέση κινηματογραφικής ταινίας-παιδιού είναι σχέση αλληλεπίδρασης. Το παιδί δανείζεται στοιχεία από τον κόσμο των εικόνων, τα προσαρμόζει στις ανάγκες της καθημερινότητάς του και τα ενσωματώνει, τα χρησιμοποιεί, δημιουργεί συμπεριφορές, προσθέτει νέες στις ήδη υπάρχουσες εμπειρίες. Ιδιαίτερα στενή σχέση υπάρχει ανάμεσα στην εικόνα και τον ασυνείδητο κόσμο του παιδιού, που προσφεύγει στο φανταστικό κόσμο για να εκπληρώσει τις επιθυμίες του, να ζήσει όλα όσα δεν μπορεί στην πραγματικότητα, ταυτίζεται με ήρωες.

Τα παιδιά, με τη θέαση μιας κινηματογραφικής ταινίας, συμμετέχουν νοητά στην αναπαράσταση ενός γεγονότος που ανταποκρίνεται ή όχι στην πραγματικότητα. Πρόκειται, ουσιαστικά, για επινοούμενες δράσεις, για παιχνίδια προσομοίωσης. Η επικοινωνιακή και συναισθηματική δύναμη της κινηματογραφικής ταινίας θα ωθήσει το παιδί να αποκτήσει μια προσωπική σχέση με το προσομοιωτικό γεγονός, να "εισβάλλει" σ' αυτό, επιλέγοντας για τον εαυτό του ένα φανταστικό ρόλο, να ταυτιστεί με πρόσωπα και γεγονότα



και μέσω της ταύτισης να δράσει, να εκδηλώσει (και να καταγράψει) σκέψεις, συναισθήματα, συμπεριφορές. Δεν είναι απαραίτητο να υπάρχουν τα στοιχεία της ρεαλιστικότητας και της αληθοφάνειας προς το πραγματικό γεγονός, και τα στοιχεία της περιστασης επικοινωνίας για να λειτουργήσει η κινηματογραφική ταινία ως ερέθισμα εκδήλωσης της δημιουργικότητας. Η συναισθηματική ταύτιση του παιδιού και ο βαθμός συμμετοχής του στο γεγονός-ερέθισμα είναι συνάρτηση: (α) των προηγούμενων οπτικοακουστικών εμπειριών του, (β) της ελκυστικότητας και του παιγνιώδους χαρακτήρα του γεγονότος, (γ) της θεματολογίας του γεγονότος, η οποία εμπίπτει στα ενδιαφέροντα του παιδιού και (δ) στο κατά πόσο η φύση του γεγονότος επιτρέπει την εκδήλωση των εμπειριών του παιδιού (Γρόσδος, 2018).

3. Η προσέγγιση της κινηματογραφικής ταινίας

Στη συνάντηση του παιδιού με την κινηματογραφική ταινία (ουσιαστικά με τον δημιουργό), δημιουργούνται δύο διαφορετικές στάσεις, *δύο είδη θεατών*, που εν δυνάμει υπάρχουν στον καθένα από εμάς. Ο πρώτος θεατής, ο *ανυποψίαστος*, είναι αυτός που αφήνεται να παρασυρθεί από την εικόνα, από τη μορφή και το περιεχόμενό της. Εμπλέκεται και ταυτίζεται εμπειρικά, άλλοτε με τη ματιά του δημιουργού (πρωτογενής ταύτιση) κι άλλοτε με κάποιο από τα πρόσωπα της εικόνας (δευτερογενής ταύτιση). Το παιδί-ανυποψίαστος θεατής θα συγκινηθεί, θα γελάσει και θα κλάψει ή θα αδιαφορήσει και θα βαρεθεί. Ο δεύτερος είναι ο *κριτικός* θεατής, με ματιά περισσότερο αναλυτική και λιγότερο συναισθηματική. Ενδιαφέρεται για τον τρόπο κατασκευής της ταινίας, για τη δομή της, για το πώς χρησιμοποιούνται οι εικόνες και οι ήχοι για να δώσουν τη συνολική εντύπωση. Κάθε φορά που βλέπουμε μια ταινία, οι δύο αυτοί τρόποι θέασης συνυπάρχουν, αλληλοκαλύπτονται και μερικές φορές εναντιώνονται ο ένας στον άλλο (Achard, 2006). Το "μυστήριο" της απόλαυσης μιας ταινίας δεν είναι τίποτα άλλο, τελικά, από ένα ακόμα παιχνίδι. Δεν αντλώ ευχαρίστηση από ένα παιχνίδι ούτε εάν είναι ακατανόητο, ούτε εάν είναι υπερβολικά απλοϊκό. Η ευχαρίστηση του παιχνιδιού έγκειται σ' αυτή ακριβώς τη διαλεκτική αστάθεια, που με κάνει να νιώθω ότι άλλοτε κυριαρχώ στο παιχνίδι και άλλοτε κυριεύομαι από αυτό. Η απόλαυση μιας ταινίας είναι αναντίρρητα ένα φαινόμενο που απαιτεί διερεύνηση και στο επίπεδο της ψυχολογίας, γιατί αυτή η απόλαυση είναι παραδομένη σε αισθήματα που αναβλύζουν πρωτογενώς, εφόσον οι εικόνες ελέγχονται λιγότερο από τις λέξεις (Sorlin, 2004).

3.1. Τα διδακτικά βήματα

Τα διδακτικά βήματα προσέγγισης της ταινίας αποτελούν μία αυθαίρετη κατηγοριοποίηση και δεν είναι διαβαθμισμένα στάδια ώστε να εφαρμόζονται όλα και με συγκεκριμένη σειρά. Είναι φανερό, άλλωστε, ότι οι ερωτήσεις-



ερεθίσματα ενός διδακτικού βήματος μπορούν να αποτελέσουν ερωτήσεις-ερεθίσματα ενός άλλου διδακτικού βήματος. Οι στόχοι κάποιου βήματος διαχέονται στη στοχοθεσία των άλλων βημάτων. Επιπλέον κάποια διδακτικά βήματα μπορούν να παραλειφθούν, να μην υλοποιηθούν. Ξεκινώντας από τη θέαση-απόλαυση της ταινίας, από την αυθόρμητη έκφραση συναισθημάτων και την περιγραφή, προχωρώντας παραπέρα τα παιδιά διερευνούν τα συναισθήματά τους, και, ταυτόχρονα, αναζητούν τους τρόπους με τους οποίους οι δημιουργοί της ταινίας προκάλεσαν αυτά τα συναισθήματα, αποκωδικοποιώντας τις προθέσεις των δημιουργών αλλά και τους τρόπους πρόσληψης της ταινίας. Στο τέλος, τα παιδιά δημιουργούν, εκδηλώνοντας κριτική και αποκλίνουσα στάση (Γρόσδος, 2018).

Θέαση - Αυθόρμητη έκφραση

Κύρια επιδίωξη για το παιδί-θεατή είναι η απόλαυση. Μετά τη θέαση της ταινίας τα παιδιά αφήνονται ελεύθερα να εκφράσουν αυθόρμητα τις πρώτες εντυπώσεις τους με τη μέθοδο του καταιγισμού των ιδεών. Εκφράζουν συναισθήματα και επιθυμίες, οι οποίες καταγράφονται από τον/την εκπαιδευτικό στον πίνακα. Σ' αυτό το παιχνίδι της αυθόρμητης έκφρασης συναισθημάτων δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις.

Λέξεις-κλειδιά: κλαίω - γελάω – αδιαφορώ, σχολιάζω - σωπαίνω - ακούω - αναφωνώ

Περιγραφή

Η πρώτη όψη των εικόνων (η φαινομενολογική οπτική). Περιορίζεται στην αναζήτηση απαντήσεων στα ερωτήματα: *πού; πότε; ποιο;* "Εκφράστε αυθόρμητα τις λέξεις που σας έρχονται στο νου βλέποντας την εικόνα. Περιγράψτε την εικόνα. Αναζητήστε συγκεκριμένες λεπτομέρειες στο σκηνικό, στα πρόσωπα, στα αντικείμενα κ.ά. Απομονώστε και σχολιάστε καρέ του έργου -πάγωμα της εικόνας".

Λέξεις-κλειδιά: Τι βλέπω; Τι παρατηρώ; Τι αντιλαμβάνομαι; Τι αναρωτιέμαι; Τι περιγράφω;

Διερεύνηση των συναισθημάτων μου

Η τέχνη δημιουργεί ένα αυθόρμητο ενθουσιασμό στα παιδιά, ιδιαίτερα ο κινηματογράφος παρασύρει τα παιδιά σε συναισθηματικούς ακροβατισμούς, ταύτισης ή αποστασιοποίησης, οι οποίοι, όταν ομολογούνται βγαίνοντας στην επιφάνεια, λειτουργούν λυτρωτικά. Τα παιδιά ενθαρρύνονται να εξερευνήσουν τα δικά τους συναισθήματα και να οικοδομήσουν τις δικές τους απόψεις. Η προσέγγιση είναι εμπειρική.

Λέξεις-κλειδιά: Τι αισθάνομαι; Τι νιώθω; Τι θέλω να διερευνήσω; Τι θέλω να εκφράσω;

Αναζήτηση των προθέσεων του δημιουργού



Αναζητά το *πώς*; και το *γιατί*; της δημιουργίας οπτικοακουστικών προϊόντων. Η κριτική προσέγγιση των οπτικοακουστικών προϊόντων, χωρίς να αγνοεί τα εκφραστικά μέσα του δημιουργού, στρέφεται κυρίως προς το *περιεχόμενο*. Ο κριτικός θεατής αναγνωρίζει, όχι μόνο *τι* λέει ο δημιουργός (προσωπική οπτική), αλλά και *πώς* απεικονίζει το περιεχόμενο (ερμηνεία), αναγνωρίζοντας, έτσι, τους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους κάθε ταινία είναι μία μοναδική δημιουργία ενός μοναδικού δημιουργού. “Σε ποιο θέμα εστιάζει ο δημιουργός της ταινίας; Γιατί; Τι προσπαθεί να εκφράσει ο δημιουργός μέσω αυτών των εικόνων; Ποια στοιχεία της ταινίας υποστηρίζουν αυτή την άποψή μου;”.

Λέξεις-κλειδιά: Τι υποθέτω; Τι ανακαλύπτω; Τι γνωρίζω; Τι συμπεραίνω;

Η διερεύνηση των συναισθημάτων του παιδιού-θεατή συνδέεται άμεσα με την αναζήτηση των προθέσεων του δημιουργού. Στο ερώτημα-ερέθισμα: “Τι νιώθω και αισθάνομαι;” ακολουθεί η προσπάθεια απάντησης στο ερώτημα: “Με ποιους τρόπους ο δημιουργός της ταινίας προκαλεί αυτά τα συναισθήματα;” και το αντίστροφο. Οι δράσεις στα δύο διδακτικά βήματα αλληλοδιαχέονται.

Έκφραση – Δημιουργία

Η εξοικείωση με την κινηματογραφική γλώσσα δεν περιορίζεται στην απόκτηση απλών πρακτικών δεξιοτήτων χρησιμοποίησης της κάμερας ούτε στην απόκτηση γνώσεων γύρω από την ορολογία και τις κινηματογραφικές τεχνικές. Αν η στοχοθεσία εξαντληθεί στο σημείο αυτό, η κινηματογραφική δημιουργία θα απογυμνωθεί από έννοιες και αξίες και θα γίνει αντιληπτή από το παιδί, όχι ως “γεγονός τέχνης”, αλλά ως “αντικείμενο τεχνικής”. Η έκφραση των παιδιών περιλαμβάνει πολλαπλές μορφές έκφρασης (δημιουργική γραφή, εικαστικές, κίνηση, αυτοσχεδιασμοί κ.ά.). “Αν δημιουργούσα μία κινηματογραφική γι’ αυτό το θέμα, πώς θα το κατασκεύαζα διαφορετικά;”.

Λέξεις-κλειδιά: Τι φαντάζομαι; Πώς επεμβαίνω; Τι προσθέτω; Τι αφαιρώ; Τι αλλάζω; Τι προεκτείνω; Πώς παίζω; Τι αφηγούμαι; Τι δημιουργώ;

4. Η κινηματογραφική Λέσχη στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Η θέαση κινηματογραφικών ταινιών και οι δραστηριότητες μετά τη θέαση για **τα παιδιά του δημοτικού σχολείου** πρέπει να μοιάζουν με παιχνίδια (Γρόσδος, 2021). Η διαδικασία είναι απολαυστική, γι’ αυτό αποφεύγουμε τις σχολειοποιημένες δράσεις. Ίσως δυσκολευτείτε να ξεκινήσετε τη συζήτηση ή δεν ξέρετε από πού να αρχίσετε, γιατί έχετε τόσα πράγματα να πείτε. Ξεκινήστε με γενικές ερωτήσεις, όπως για παράδειγμα αν άρεσε ή όχι η ταινία και γιατί ή ποιο ήταν το θέμα της. Τους άρεσε, τους δυσκόλεψε, τους μπέρδεψε; Τους άρεσε το τέλος της ταινίας βιβλίου ή θα έδιναν κάποιο άλλο τέλος; Τους θύμισε κάποια άλλη ταινία που έχουν δει; Μπορείτε να κάνετε ερωτήσεις για το πώς φάνηκαν στα παιδιά συγκεκριμένες σκηνές της ταινίας. Σχολιάζουν τις αντιδράσεις των πρωταγωνιστών. Τα παιδιά μπορούν να



συμμετάσχουν στην αφήγηση και να την αλλάξουν, υποδυόμενα χαρακτήρες του έργου, ή ακόμα και να υποδείξουν τη συνέχεια της ιστορίας.

Ενδεικτικές ερωτήσεις-ερεθίσματα συζήτησης:

- Πείτε μια λέξη ή φράση που σας έμεινε από την ταινία; Ενθαρρύνονται οι αυθόρμητες εκφράσεις σκέψεων και συναισθημάτων των συμμετεχόντων (καταγραφή ιδεών στον πίνακα).
- Τι τράβηξε την προσοχή σας; Σας εξέπληξε κάτι; Τι συνέβη στην ταινία που δεν το περιμένατε;
- Για ποιο πράγμα μας μιλάει η ταινία; (Μοιράζουμε χαρτάκια και τα παιδιά γράφουν ανώνυμα. Τα συγκεντρώνουμε και τα διαβάζουμε)
- Ποιο ρόλο θα θέλατε να έχετε στην ταινία και ποιον δε θα θέλατε; Γιατί; Θα θέλατε να βγάλετε κάποιον ήρωα από την ταινία; Ποιον και γιατί;
- Τι έκανε ο πρωταγωνιστής σε συγκεκριμένη σκηνή; Θα κάνατε το ίδιο; Θα αλλάζατε κάτι; • Ποια συναισθήματα σας δημιουργεί η αυτή σκηνή; (δείχνουμε απόσπασμα)

Στη συνέχεια οργανώστε παιχνίδια με αφορμή το περιεχόμενο της ταινίας (εικαστικά, μουσικά, θεατρικοί αυτοσχεδιασμοί, κίνησης, δημιουργικής γραφής). Εμπλέξτε άλλες μορφές έκφρασης.

5. Η κινηματογραφική Λέσχη στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Στο **Γυμνάσιο και το Λύκειο** η βασική ιδέα είναι ότι, μαζί με την ομάδα μπάσκετ, ποδοσφαίρου, χορού, κ.λπ., πρέπει να υπάρχει και ομάδα κινηματογράφου (Γρόσδος, 2021). Ταινίες με θέματα πολιτικά, ιστορικά, επαναστατικά βιβλία, αλλά και ό,τι έχει να κάνει με μουσική μπορεί να συνδεθεί με τον κινηματογράφο.

Μια βαθύτερη ανάλυση:

Η ΠΡΩΤΗ ΕΝΤΥΠΩΣΗ

- Πού συνέβη η ιστορία; • Πόσο χρόνο κάλυψε η ιστορία στην ταινία; Υπάρχουν μέρη της ιστορίας που πήραν πολύ χρόνο να συμβούν αλλά παρουσιάστηκαν γρήγορα; Και αντίστροφα; • Υπήρξαν ήχοι και εικόνες που συμπαθήσατε ή αντιπαθήσατε; • Πώς θα κάνατε την ταινία καλύτερη; • Από αυτά που είδατε, τι έχει συμβεί σε εσάς; • Τι θα λέγατε σε κάποιον που θα σας ρωτούσε γι' αυτήν την ταινία; • Πόσες διαφορετικές ιστορίες μπορείτε να βρείτε στην ταινία; • Ποιος χαρακτήρας σας ενδιέφερε πιο πολύ; Είναι το σημαντικότερο πρόσωπο στην ταινία; Είναι κάποιο άλλο πρόσωπο;

Η ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΣΑΣ ΑΠΟΨΗ

- Υπήρξε κάτι που συμπαθήσατε; Γιατί; • Υπήρξε κάτι που αντιπαθήσατε; Γιατί; • Τι τράβηξε την προσοχή σας; • Τι σας μπέρδεψε; (δεν κατανοήσατε) • Ποια θέματα εμφανίζονται στο έργο; Σε ποια σημεία της ταινίας εμφανίζεται το καθένα; • Έχετε δει παρόμοιες ταινίες; Σε τι μοιάζανε; Σε τι διαφέρανε; • Είδατε-μάθατε κάτι καινούριο; • Αλλάξατε γνώμη για κάτι; • Τι μάθατε απ' αυτή την ταινία που θα μπορούσε να επιδράσει θετικά στη ζωή σας; • Σας



εξέπληξε κάτι; • Θα επιθυμούσατε να ξέρετε πώς έγινε η ταινία; Τι θα επιθυμούσατε να ξέρετε;

ΠΡΩΤΑΓΩΝΙΣΤΕΣ

• Ποιος είναι ο κεντρικός ήρωας του έργου; Είναι ένας ή περισσότεροι; • Πώς είναι; (περιγραφή). • Ποιες δυσκολίες αντιμετωπίζει; • Τι αισθάνεται; (σε διαφορετικές στιγμές). • Οι πρωταγωνιστές είναι πιστευτοί σαν τους κανονικούς ανθρώπους ή αποτελούν στερεότυπα; • Πώς δείχνει ο σκηνοθέτης τα συναισθήματα του πρωταγωνιστή; • Πώς συμπεριφέρθηκε (αντέδρασε) ο πρωταγωνιστής σε μια συγκεκριμένη σκηνή; Οι άνθρωποι που γνωρίζετε θα αντιδρούσαν με τον ίδιο τρόπο; Τι θα γινόταν αν όλοι έκαναν το ίδιο; Εσείς, πώς θα αντιδρούσατε; Γιατί; • Ποια συναισθήματα γεννά σε σένα το κοίταγμα της συγκεκριμένης σκηνής; Με ποιους τρόπους ο σκηνοθέτης το καταφέρνει; • Ο σκηνοθέτης θέλει να μας κάνει να συμπαθήσουμε τους πρωταγωνιστές ή να τους δούμε με κριτικό μάτι; • Περιγράψτε και συγκρίνετε τη στάση δυο πρωταγωνιστών. • Υπάρχουν ανταγωνιστές; • Τα πρόσωπα της ιστορίας εξελίσσονται; Αλλάζει η στάση τους μετά από κάποιο γεγονός ή παραμένουν στάσιμοι; • Αν ήσασταν ηθοποιοί, ποιον ρόλο θα θέλατε να παίξετε; Γιατί;

ΠΛΟΚΗ

• Ποια είναι τα βασικά γεγονότα της ιστορίας; • Θυμήσου και περίγραψε με λίγα λόγια τα γεγονότα της πλοκής με τη σειρά. • Τα γεγονότα της πλοκής είναι συνηθισμένα ή ασυνήθιστα; • Τα γεγονότα παρουσιάζονται σε χρονολογική σειρά; • Παρουσιάζονται γεγονότα του μέλλοντος νωρίτερα στην ιστορία; Υπάρχουν αναδρομές στο παρελθόν για να καλυφθούν κενά στην ιστορία; • Εμφανίζονται μεταμορφώσεις και ανατροπές στη ζωή, τη δράση και τις αποφάσεις των ηρώων ή εμφάνιση νέων ηρώων; • Ποια είναι εκείνα τα στοιχεία που προκαλούν αγωνία και προσμονή κατά τη διάρκεια της θέασης; Σε ποιο σημείο βρίσκεται, γίνεται, η κορύφωση της ιστορίας; (η πιο έντονη στιγμή, το σημείο με το μεγαλύτερο συναισθηματικό ενδιαφέρον) • Υπάρχουν συγκρούσεις στην ιστορία; Ο πρωταγωνιστής συγκρούεται με τις απόψεις του; Οι συγκρούσεις εμφανίζονται μεταξύ των πρωταγωνιστών ή είναι συγκρούσεις μεταξύ των πρωταγωνιστών με τον περίγυρό τους; Οι συγκρούσεις λύνονται στο τέλος; Με ποιους τρόπους; • Το τέλος της ταινίας ήταν απροσδόκητο και αναπάντεχο; Μείνατε ευχαριστημένοι από το τέλος; Θέλετε να δώσετε ένα εναλλακτικό τέλος; • Η πορεία της αφήγησης είναι μη αναμενόμενη ή τετριμμένη και αναμενόμενη (δομική φαντασία); • Υπάρχουν στο κείμενο παράξενες, εξωπραγματικές ιδέες και μη πραγματικές καταστάσεις (υψηλή φαντασία); • Βρες λέξεις για να χαρακτηρίσεις την πλοκή.

ΣΚΗΝΙΚΟ

• Πού διαδραματίζεται η ιστορία; (τόπος, χρόνος, ιστορική περίοδος...). • Τονίζει ο σκηνοθέτης κάποιες λεπτομέρειες του σκηνικού και γιατί; • Ποιες εντυπώσεις δημιουργούν στον θεατή οι λεπτομέρειες του σκηνικού; • Η παρουσίαση του σκηνικού σε βοήθησε να "εισβάλλεις" σ' αυτό; • Εμφανίζεται



εναλλαγή σκηνικών; • Ο τόπος στον οποίο εμφανίζονται να ζουν οι πρωταγωνιστές και οι άνθρωποι γύρω τους επηρεάζουν τον τρόπο που σκέφτονται και δρουν;

ΗΧΟΙ ΚΑΙ ΜΟΥΣΙΚΗ

• Ποιες εντυπώσεις δημιουργούν σε εμάς οι ήχοι της ταινίας; • Σχολιάστε τη σύνδεση των ήχων που ακούγονται στο έργο (μουσική, θόρυβοι, ομιλίες) με την πλοκή. • Τι θα συνέβαινε, αν από το έργο απουσίαζε η μουσική; • Ακούστε συγκεκριμένες σκηνές της ταινίας και σχολιάστε τις εντυπώσεις που δημιουργεί η μουσική και οι ήχοι; • Δείτε σκηνές της ταινίας χωρίς το άκουσμα της μουσικής (με αφαίρεση της μουσικής) και σχολιάστε τώρα τις εντυπώσεις σας. • Δείτε (σχολιάστε) σκηνές (πλάνα) της ταινίας στα οποία κυριαρχεί η σιωπή. Ποιες ήταν οι προθέσεις των δημιουργών της ταινίας; • Θα θέλατε να επενδύσετε μουσικά σκηνές της ταινίας; Τι θα επιλέγατε; Γιατί;

ΑΝΑΤΡΟΠΕΣ

• Υπάρχουν ανατροπές (κάτι συμβαίνει ξαφνικά); Μία ή περισσότερες ανατροπές; • Ποια απ' όλες τις ανατροπές ήταν μη αναμενόμενη (ή η πιο ενδιαφέρουσα); • Πώς θα χαρακτήριζες την ανατροπή(ές); (αδιάφορες έως συγκλονιστικές) • Ποια ανατροπή επηρέασε περισσότερο τα αφηγηματικά στοιχεία (συναισθήματα και ζωή του ήρωα, πλοκή κ.λπ.);

Σε μεγαλύτερες τάξεις τα παιδιά μπορούν να χωριστούν σε δύο ομάδες και να δημιουργήσουν τη δική τους ιστορία, με δικής τους έμπνευσης χαρακτήρες.

Τέλος, οργανώστε κοινές συναντήσεις παιδιών και γονέων. Βάλτε και τους γονείς στο παιχνίδι, δίνοντάς τους διάφορους ρόλους.

Στο πλαίσιο, λοιπόν, λειτουργίας μιας κινηματογραφικής Λέσχης για παιδιά, η κινηματογραφική ταινία είναι ένα διαδοχικό πέρασμα από τη θέαση-απόλαυση της ταινίας, την αυθόρμητη έκφραση συναισθημάτων και την περιγραφή, στη διερεύνηση των συναισθημάτων του θεατή, την αποκωδικοποίηση των προθέσεων του δημιουργού, και οδηγεί στην έκφραση-δημιουργία.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Achard, J.P. (2006). *Dialectiques de l'image*, π η γ ή:

<http://www.surlimage.info/ECRITS/dialectique.html>

Γρόσδος, Στ. (2010). Οπτικοακουστικός γραμματισμός: Από το παιδί-καταναλωτή στο παιδί-δημιουργό, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 16, 54-68.

Γρόσδος, Στ. (2017). *Εικόνα και Δημιουργική Γραφή*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Γρόσδος, Στ. (2018). *Κινηματογράφος και Δημιουργική Γραφή. Μαθήματα Κινηματογραφικού Γραμματισμού*. Χανιά: Πυξίδα της Πόλης.

Γρόσδος, Στ. (2021). *Οδηγός προσέγγισης ταινιών με παιδιά*. Χανιά: Πυξίδα της Πόλης.



- Θεοδωρίδης, Μ., Ζέρη, Π., Κατσούλης, Η., Κουμέντος, Γ., Μήτσου, Γ., Πιτσούλη, Θ., Σαντορινάιος, Μ. (1995). Έκθεση Συμπερασμάτων της Επιτροπής Οπτικοακουστικής Έκφρασης του προγράμματος "ΜΕΛΙΝΑ- Εκπαίδευση και Πολιτισμός". Αθήνα (αδημ.).
- Θεοδωρίδης, Μ. (2002). Γνωριμία με την οπτικοακουστική έκφραση. Προτάσεις του Προγράμματος ΜΕΛΙΝΑ - Εκπαίδευση και Πολιτισμός για την καθιέρωση της οπτικοακουστικής παιδείας στο σχολείο, *Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, 27, 33-38.
- Jacobs, L .(χ.χ.). *Τα εκφραστικά μέσα του κινηματογράφου*. Αθήνα: Καθρέφτης.
- Μαρτέν, Μ. (1984). Η γλώσσα του κινηματογράφου. Αθήνα: Κάλβος.
- Messaris, P. (2001), "New Literacies in Action: Visual education", *Reading Online*, 4, 7, πηγή:
<http://www.readingonline.org/newliteracies/litindex.asp?HREF=/newliteracies/action/messaris>
- Sorlin, P. (2004). *Κοινωνιολογία του κινηματογράφου*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Σταύρος Γρόσδος

Δρ Οπτικοακουστικού Γραμματισμού
και Δημιουργικής Γραφής στην Εκπαίδευση
stavros@gmail.com



Η εκπαιδευτική πρόταση του δικτύου «Κλικ, προστάτευσέ το!»: Η φωτογραφία στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

Αντωνία Δαρδιώτη - Κωνσταντίνος Στυλιάδης - Χριστίνα Τσαλίκη

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία περιγράφεται η εκπαιδευτική πρόταση «Κλικ, προστατέυσέ το!» και η λειτουργία του ομώνυμου δικτύου σχολείων που την υιοθετεί κάθε σχολικό έτος. Η εκπαιδευτική πρόταση εμπεριέχει την τέχνη της φωτογραφίας σε ένα πολύμηνο πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Χωρίς θεματικό περιορισμό, έχει σκοπό να στρέψει τη ματιά των μαθητών σε ό, τι αξίζει να προστατευθεί στο περιβάλλον τους, να τους ευαισθητοποιήσει και να τους παροτρύνει στην ανάληψη ενεργού δράσης. Η ενασχόληση των μαθητών με την τέχνη της φωτογραφίας συμβάλλει στην επίτευξη του παραπάνω σκοπού καθώς οξύνει την παρατηρητικότητα τους, τους φέρνει σε άμεση επαφή με το περιβάλλον και διαμορφώνει μια κριτική στάση απέναντί του. Η ανταπόκριση εκπαιδευτικών και μαθητών, διαφορετικών ηλικιών, στην παραπάνω πρόταση διατηρεί ζωντανή τη λειτουργία ενός δικτύου που ιδρύθηκε το 2014 με πρωτοβουλία του Γραφείου Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Θεσσαλονίκης σε συνεργασία με το Εργαστήριο Φωτογραφίας της Σχολής Καλών Τεχνών του ΑΠΘ και το αντίστοιχο Γραφείο Π.Ε. της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Από το 2017 λειτουργεί ως Περιφερειακό Δίκτυο Σχολείων Κεντρικής Μακεδονίας, με την υποστήριξη, σε πολλές δράσεις, του Κέντρου Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης Ελευθερίου Κορδελιού & Βερτίσκου.

Λέξεις κλειδιά: τέχνη, φωτογραφία, Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, δίκτυο σχολείων

1. Εισαγωγή

Ο ρόλος της τέχνης στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (Π.Ε.) και η παιδαγωγική αξιοποίησή της έχει απασχολήσει προ πολλού την εκπαιδευτική κοινότητα (Σβωρώνου, 2009· Μπαζίγου, 2009· Κανδεράκη κ.ά., 2015· Μαραβελάκη κ.ά., 2009· Σταθοπούλου & Πολυχρονάτου, 2009· Τσεβρένη, 2009α). Η θεώρηση περιβαλλοντικών ζητημάτων μέσω της τέχνης φαίνεται ότι αυξάνει την ερευνητική διάθεση των μαθητών για τη μελέτη ενός περιβαλλοντικού προβλήματος και εν τέλει συμβάλλει στη δημιουργία συνθηκών για αναστοχασμό, ώστε να ενεργοποιηθούν ως συνειδητοποιημένοι πολίτες για την προστασία του περιβάλλοντος (Κανδεράκη κ.ά., 2015). Η τέχνη, στο πλαίσιο της εφαρμογής μιας Π.Ε. προσανατολισμένης στη δράση, αποτελεί εργαλείο ελεύθερης και δημιουργικής έκφρασης, επικοινωνίας, διαμόρφωσης συλλογικότητας και εναλλακτικού οράματος για το μέλλον. Επιπλέον, μπορεί να παίξει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση των βάσεων για την ενδυνάμωση, τη συμμετοχή και τη δράση των παιδιών και μάλιστα μέσα από μια διαδικασία που είναι για αυτά πολύ ευχάριστη και δημιουργική (Τσεβρένη, 2009β).



Φαίνεται τελικά ότι η Τέχνη και η Π.Ε. μπορούν να οικοδομήσουν σχέσεις συνεργασίας και να αναλάβουν δράση από κοινού, προκειμένου να συμβάλουν στην αλλαγή των αξιών, στη διαμόρφωση μιας νέας κουλτούρας και στην ανάπτυξη της σύνθετης και σφαιρικής σκέψης, η οποία είναι απαραίτητη για την κατανόηση της πολύπλοκης πραγματικότητας και την αντιμετώπιση σύνθετων προβλημάτων (Αγγελίδου & Κρητικού, 2009).

Η χρήση της φωτογραφίας αποτελεί συνήθη πρακτική στην Π.Ε. Για την αξιοποίησή της κυριαρχούν τρεις τρόποι. Ο πρώτος τρόπος εμπλέκει τη χρήση της ως μεθοδολογικού μέσου μόνο προβολής διάφορων περιβαλλοντικών ζητημάτων και ευαισθητοποίησης (Μανωλάς & Αϊναλής, 2009). Ο δεύτερος αντιμετωπίζει τη φωτογράφιση ως μέσο καταγραφής περιβαλλοντικών ζητημάτων που εντοπίζουν οι μαθητές και οι μαθήτριες στον τόπο τους κατά τη διάρκεια της εργασίας τους (όπως είναι η ρύπανση υδάτων, τα απορρίμματα κ.ά.). Ο τρίτος τρόπος εμπλέκει τη φωτογραφία στο αναστοχαστικό κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας ως μέσο διήγησης της εξελικτικής της πορείας σε μια προσπάθεια να υπάρξει διάχυση των αποτελεσμάτων του προγράμματος Π.Ε. Εδώ, οι δράσεις μίας περιβαλλοντικής ομάδας είθισται να καταγράφονται με τον φωτογραφικό φακό είτε από τον/την εκπαιδευτικό είτε από τους ίδιους τους μαθητές προκειμένου να παραχθεί ένα βίντεο ή μία παρουσίαση της εργασίας τους σε διάφορες εκδηλώσεις προβολής και διάχυσης των αποτελεσμάτων των προγραμμάτων Π.Ε. Σε όλες τις περιπτώσεις η φωτογραφία αξιοποιείται για την πληροφορία που δίνει ως εικόνα και όχι για την καλλιτεχνική της αξία.

Η διαφοροποίηση της εκπαιδευτικής πρότασης Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης «Κλικ, προστάτευσέ το!» έγκειται στο ότι αξιοποιεί την τέχνη της φωτογραφίας, ως κυρίαρχο εκπαιδευτικό εργαλείο. Οι μαθητές και οι μαθήτριες δεν φωτογραφίζουν απλώς τα στοιχεία του περιβάλλοντος, αλλά προσπαθούν συνεχώς να βελτιώνουν την αισθητική των φωτογραφιών τους, αναδεικνύοντας τα αρνητικά και θετικά στοιχεία του περιβάλλοντός τους με τρόπο καλλιτεχνικό. Κύριος σκοπός της εκπαιδευτικής πρότασης είναι να στρέψει τη ματιά των μαθητών σε ό,τι αξίζει να προστατευθεί στο περιβάλλον τους, να τους ευαισθητοποιήσει και να τους παροτρύνει στην ανάληψη ενεργού δράσης, που αποτελεί και έναν από τους κυρίαρχους στόχους της Π.Ε. όπως αυτοί ορίστηκαν στη Διακυβερνητική Διάσκεψη της Τυφλίδας (UNESCO 1977). Η παρότρυνση για φωτογράφιση (Κλικ) μαζί με ανάληψη δράσης (προστάτευσέ το!) διατρέχει όλη την εκπαιδευτική διαδικασία, όπως υποδηλώνει και ο τίτλος της. Η ενασχόληση με την τέχνη της φωτογραφίας και γενικά η καλλιέργεια της αισθητικής που προσφέρει η τέχνη, ενισχύει την ικανότητα παρατήρησης - και εστίασης σε λεπτομέρειες- του περιβάλλοντος, αναπτύσσει την κριτική στάση (τι μου αρέσει και τι δεν μου αρέσει σε αυτό), φέρνει τους μαθητές σε άμεση επαφή με το περιβάλλον τους και τελικά τους συνδέει περισσότερο με αυτό (Βασδόκας, 2009α,β). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Βασδόκας (2010) μετά την πολύχρονη



αξιοποίηση της τέχνης της φωτογραφίας στα Περιβαλλοντικά Προγράμματα που συντόνισε, «το χαρακτηριστικό στοιχείο της φωτογραφικής τέχνης είναι ότι αγγίζει και συγκινεί τους χρήστες της. Επομένως, αυτοί διαμορφώνουν κίνητρα και ενδιαφέροντα δράσης σχετικά με το θέμα τους. Η βίωση των συγκινήσεων που δημιουργεί η φωτογράφιση, δημιουργεί την απαραίτητη ψυχική ενέργεια, που χρειάζεται ο μαθητής για την μελέτη του περιβαλλοντικού θέματος».

Στη δημιουργία της εκπαιδευτικής πρότασης «Κλικ, προστάτευσέ το!» συνέβαλε η θετική αξιολόγηση της εφαρμογής δύο θεματικών εκπαιδευτικών προτάσεων του Γραφείου Π.Ε. της ΔΔΕ Αν. Θεσσαλονίκης σε συνεργασία με το Εργαστήριο Φωτογραφίας της Σχολής Καλών Τεχνών ΑΠΘ, που είχαν ως κεντρικό άξονα τη φωτογραφία και αποτέλεσμα ομαδική έκθεση μαθητικής καλλιτεχνικής φωτογραφίας στο τέλος της χρονιάς. Το ενδιαφέρον συμμετοχής εκπαιδευτικών σε αυτές (32 σχολεία Δευτεροβάθμιας, το σχ. έτος 2012-13 και 48 σχολεία Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας, το σχ. έτος 2013-14) ήταν πολύ μεγάλο. Η αξιολόγηση της πρώτης εκπαιδευτικής δράσης «Η γειτονιά μου μέσα από το φακό μιας κάμερας» (Δαρδιώτη & Μερούσης, 2013), προϊόν συνεργασίας Υπευθύνων Π.Ε. και Πολιτιστικών Θεμάτων, έδειξε ότι οι μαθητές με τον φωτογραφικό τους φακό, εξερεύνησαν -πολλοί από αυτούς για πρώτη φορά- τη γειτονιά τους, επισήμαναν τα αρνητικά και θετικά σημεία της γειτονιάς τους, διατύπωσαν προτάσεις αναβάθμισής της και σε κάποιες περιπτώσεις ανέλαβαν πρωτοβουλίες και ενεργό δράση με μικρές, αλλά ουσιαστικές, παρεμβάσεις σε μια προσπάθεια για τη δημιουργία μιας βιώσιμης πόλης. Η αξιολόγηση της δεύτερης εκπαιδευτικής δράσης «Της πόλης το νερό μιλάει στο φακό» 2013-14, η οποία προτάθηκε και στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως δράση Π.Ε., έδειξε ότι 93% των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν, ήθελαν να συντονίσουν παρόμοιο πρόγραμμα και την επόμενη σχολική χρονιά. Επιπλέον, η συνύπαρξη εκπαιδευτικών και των δύο βαθμίδων εκπαίδευσης αξιολογήθηκε από τους ίδιους ως θετικό στοιχείο της πρότασης και ως ευκαιρία για αλληλεπίδραση και σύνδεση μεταξύ των δύο βαθμίδων (Δαρδιώτη & Τσαλίκη, 2014). Η συνέχεια παρόμοιων δράσεων συνεργασίας και η ανάγκη εξέλιξής τους σε πρόταση ολοκληρωμένου προγράμματος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης οδήγησε στην πρόταση που περιγράφεται σε αυτή την εργασία και στη δημιουργία δικτύου σχολείων που την υιοθετεί κάθε χρόνο.

2. Η εκπαιδευτική πρόταση Κλικ, προστάτευσέ το!

Η εκπαιδευτική δράση «Κλικ, προστάτευσέ το!» προτείνεται στα σχολεία Αθμιας & Βθμιας της Ανατολικής Θεσσαλονίκης από το 2014 και της Περιφέρειας Κ. Μακεδονίας από το 2017, ως ολοκληρωμένο πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Έχει εφαρμοστεί μέχρι σήμερα σε τριακόσια δεκαέξι (316) περιβαλλοντικά προγράμματα διαφορετικών τύπων σχολείων (Πίνακας 1), στα οποία συμμετείχαν πάνω από 6000 μαθητές.



«Προτάσεις Τέχνης και Πολιτισμού στην Εκπαίδευση»

Πίνακας 1. Αριθμός συμμετεχόντων σχολείων στο Δίκτυο «Κλικ, προστάτευσέ το!» ανά κατηγορία σχολείου και ανά έτος.

Σχολικό έτος	2014-15	2015-16	2016-17	2017-18	2018-19
ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ					
Γυμνάσια	27	16	19	28	37
ΓΕΛ	14	15	15	21	25
ΕΠΑΛ	4	3	1	3	6
Ειδικά Σχολεία	2	3	3	3	6
ΣΔΕ-Εσπερινά*	1	2	2	6	7
ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ					
Νηπιαγωγεία	7	3	2	2	5
Δημοτικά	4	6	0	1	9
Ειδικά Σχολεία	0	3	1	0	4
Σύνολο	59	51	43	64	99

*Όλα τα εσπερινά σχολεία (Γυμνάσια, ΓΕΛ ή ΕΠΑΛ) καταχωρίστηκαν μαζί με τα ΣΔΕ σε μία κατηγορία ενηλίκων

Τα σχολεία στα οποία υλοποιείται η δράση «Κλικ, προστάτευσέ το!» συνιστούν το ομώνυμο δίκτυο σχολείων (βλ. παρακάτω), το οποίο ανανεώνεται κάθε χρόνο, ανάλογα με το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών που δηλώνουν συμμετοχή. Όπως φαίνεται από τον Πίνακα 1, η ανταπόκριση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης είναι μεγαλύτερη, με κυρίαρχα σε αριθμό τα Γυμνάσια και τα Γενικά Λύκεια. Ωστόσο αν ληφθεί υπόψη ότι τα ΕΠΑΛ, τα εσπερινά σχολεία (μεταξύ των οποίων και Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας) και τα Ειδικά Σχολεία, είναι λίγα σε κάθε Διεύθυνση σε σύγκριση με τα άλλα σχολεία, η συμμετοχή τους υπήρξε εντυπωσιακή. Είναι φανερό η αύξηση των συμμετεχόντων σχολείων στο δίκτυο, όταν η πρόταση ανακοινώθηκε σε όλα τα σχολεία της Περιφέρειας Κ. Μακεδονίας (σχ. έτος 2017-18). Το τρέχον σχολικό έτος 2019-20, το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών συνεχίζει αμείωτο με συμμετοχή 141 εκπαιδευτικών από 101 διαφορετικά σχολεία. Αξίζει να τονιστεί, ότι κάθε χρόνο το 50 % περίπου των εκπαιδευτικών που δηλώνουν ενδιαφέρον εφαρμόζουν την πρόταση για πρώτη φορά, ενώ οι υπόλοιποι επαναλαμβάνουν την εφαρμογή της σε νέους (τις περισσότερες φορές) μαθητές του ίδιου ή και διαφορετικού σχολείου.

Η συγκεκριμένη εκπαιδευτική πρόταση μπορεί να εφαρμοστεί, με την ανάλογη προσαρμογή από τον εκπαιδευτικό, σε όλες τις ηλικίες μαθητών. Η διάρκειά της, όταν η περιβαλλοντική ομάδα αφιερώνει 2 διδακτικές ώρες την εβδομάδα, κυμαίνεται από 4 έως 7 μήνες, ανάλογα με τα βήματα που θα ακολουθήσει ο εκπαιδευτικός σε κάθε προτεινόμενη φάση.

Η εκπαιδευτική πρόταση, όπως αποστέλλεται στα σχολεία έχει ως εξής: Εκπαιδευτική Δράση «Κλικ, προστάτευσέ το!»



«Η εκπαιδευτική δράση 'Κλικ, προστατεύσέ το!' αποτελεί πρόταση ολοκληρωμένου προγράμματος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, το οποίο μπορεί να υποβληθεί με τον ίδιο γενικό τίτλο ή με τίτλο ελεύθερης επιλογής αν έχει ήδη αποφασιστεί το θέμα. Η ίδια δράση μπορεί επίσης να συμπεριληφθεί σε οποιοδήποτε πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.

Η δράση, χωρίς θεματικό περιορισμό, σκοπό έχει να στρέψει τη ματιά των μαθητών σε ό, τι αξίζει να προστατευθεί στην πόλη ή την περιοχή τους, στον δικό τους εύθραυστο και συναισθηματικό «κόσμο», να τους ευαισθητοποιήσει και να τους παροτρύνει στην ανάληψη ενεργού δράσης. Για το σκοπό αυτό αξιοποιείται το εργαλείο της τέχνης της φωτογραφίας. Οι μαθητές στη δράση αυτή, ως ενεργοί «καλλιτέχνες» φωτογράφοι, εξοικειώνονται με τη φωτογράφιση και την έκθεση των φωτογραφιών τους.

Η εκπαιδευτική δράση, ως πλήρες πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, προτείνεται να περιλαμβάνει τις παρακάτω φάσεις:

Πρώτη φάση – Έρευνα για την επιλογή του θέματος

ο θέμα που θα επιλέξει κάθε ομάδα είναι σημαντικό να πηγάζει από τους μαθητές και για αυτό απαιτείται να αφιερωθεί εκπαιδευτικός χρόνος για τη διαδικασία της επιλογής του. Έχει φανεί ότι θέματα που αφορούν τους ίδιους και την καθημερινότητά τους, ενεργοποιούν το ενδιαφέρον τους και αυξάνουν τη συμμετοχή και τη διάθεση για ανάληψη δράσης.

Τα παιδιά ερευνούν και παρατηρούν τον τόπο τους με κεντρικό ερώτημα «τι πιστεύω ότι αξίζει να προστατευτεί σήμερα, είτε γιατί ήδη απειλείται είτε γιατί μπορεί να κινδυνεύσει στο μέλλον». Με εργαλείο τη φωτογραφία, αλλά και τις συνεντεύξεις που παίρνουν από κατοίκους της περιοχής, τη βιβλιογραφική έρευνα κ.λπ. τα παιδιά συλλέγουν δεδομένα και εν συνεχεία καταθέτουν τις προτάσεις τους. Η ομάδα επιλέγει πού θα εστιάσει το ενδιαφέρον της. Η ομάδα ερευνά, συζητά και καταλήγει για το κάθε υποψήφιο θέμα: «Γιατί θεωρούμε ότι απειλείται; Πώς θα μπορούσε να προστατευτεί; Ποιοι φορείς εμπλέκονται στην προστασία του; Μπορούμε να κάνουμε κάτι εμείς ως ομάδα τη φετινή χρονιά;». Στο τέλος, η ομάδα επιλέγει το θέμα με βάση τη δυνατότητα δράσης και τη δυνατότητα φωτογράφισης.

Δεύτερη φάση - Δράση:

Η δράση μπορεί να περιλαμβάνει μία σειρά ενεργειών προς την επίτευξη του στόχου της ομάδας, που μπορεί να είναι η επίλυση ενός περιβαλλοντικού ζητήματος στη γειτονιά τους ή το σχολείο τους. Με τη δράση τους οι μαθητές μπορούν επίσης να αναδείξουν το «αντικείμενο» προστασίας τους ή, αν η επιλογή τους το επιτρέπει, να προβούν σε ενέργειες αναβάθμισής του. Η προβολή και η δημοσιοποίηση του περιβαλλοντικού ζητήματος που έχουν εντοπίσει μπορεί, αν γίνει με τον κατάλληλο τρόπο, να ευαισθητοποιήσει και άλλους. Άμεσες και έμμεσες παρεμβάσεις: βελτιώσεις, αλλαγές εσωτερικών ή εξωτερικών χώρων, ακτιβιστικές ενέργειες, προτάσεις και φρέσκιες ιδέες προς φορείς και τοπική κοινωνία, μπορούν να είναι μια αρχή δράσης που θα



ξεκινήσει από τους μικρούς και μεγαλύτερους μαθητές και θα σηματοδοτήσει μια ευρύτερη αλλαγή στην ποιότητα ζωής τους στο μέλλον.

Ο καταγισμός ιδεών για το είδος της δράσης, ο σχεδιασμός της και η τελική υλοποίησή της απαιτούν αρκετό χρόνο. Στον χρόνο αυτό οι μαθητές φωτογραφίζουν το θέμα τους και συλλέγουν στοιχεία για αυτό μέσα από τη διαδικασία της έρευνας (βιβλιογραφική αναζήτηση, συνεντεύξεις, παρατήρηση κ.ά.) που θα τους βοηθήσουν να σχεδιάσουν μία αποτελεσματικότερη δράση. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι εμπνευστικός, υποστηρικτικός και διευκολυντικός σε ενέργειες που οι μαθητές δυσκολεύονται να φέρουν σε πέρας μόνοι τους (π.χ. το κλείσιμο μιας συνάντησης με έναν εκπρόσωπο φορέα, όταν οι μαθητές εκδηλώσουν ενδιαφέρον να απευθυνθούν σε μια τοπική αρχή ή φορέα για το θέμα τους).

Τρίτη φάση - Παρουσίαση:

Στο τέλος κάθε χρονιάς διοργανώνεται έκθεση φωτογραφίας μαθητών και εκπαιδευτικών και εκδήλωση όπου παρουσιάζονται οι δράσεις κάθε περιβαλλοντικής ομάδας των σχολείων του δικτύου.

Η προετοιμασία της συμμετοχής των μαθητών στις τελικές εκδηλώσεις του δικτύου περιλαμβάνει δύο μέρη:

α. Το πρώτο αφορά στις φωτογραφίες που έχουν καλλιτεχνικό ενδιαφέρον (βλ. παρακάτω) και θα παρουσιαστούν στην τελική έκθεση φωτογραφίας. Οι ψηφιακές φωτογραφίες των μαθητών που αφορούν στο θέμα κάθε ομάδας, συλλέγονται, σε όλη τη διάρκεια της χρονιάς, από τον εκπαιδευτικό σε έναν υπολογιστή (ή και σε ένα διαδικτυακό κοινόχρηστο για την ομάδα). Στο τέλος της χρονιάς επιλέγονται οι καλύτερες φωτογραφίες της ομάδας που θα εκπροσωπήσουν το σχολείο στην έκθεση φωτογραφίας.

β. Το δεύτερο αφορά στην παρουσίαση της δράσης της ομάδας και την ανάδειξη του θέματός της. Αυτή μπορεί να γίνει με πολλούς και ποικίλους τρόπους, αξιοποιώντας τις ΤΠΕ και τη δημιουργική φαντασία των μαθητών.

Δημιουργία ιστοριών και ψηφιακή αφήγηση, θεατρικά δρώμενα, ταινίες, τραγούδια, μακέτες κ.ά. μπορούν να είναι κάποιοι από αυτούς τους τρόπους.

Όλα τα παραπάνω βήματα αποτελούν πρόταση, η οποία έχει δοκιμαστεί στην πράξη με επιτυχία και ανάλογη προσαρμογή σε όλες τις ηλικίες μαθητών, και δεν δεσμεύουν τον εκπαιδευτικό που εντάσσεται στο δίκτυο να τα ακολουθήσει. Στο Επιμορφωτικό Σεμινάριο Δικτύου παρουσιάζονται αναλυτικά παραδείγματα από εκπαιδευτικούς Αθμιας και Βθμιας που συμμετείχαν τα προηγούμενα έτη. Η συμμετοχή στις τελικές εκδηλώσεις του δικτύου είναι εθελοντική».

Τρία είναι τα βασικά στοιχεία της παρούσας πρότασης: Η ελευθερία επιλογής του θέματος, η αξιοποίηση της τέχνης της φωτογραφίας και η ανάληψη δράσης για την αντιμετώπιση του συγκεκριμένου προβλήματος που έχει επιλεγεί από κάθε περιβαλλοντική ομάδα.



2.1. Το ελεύθερο θέμα στην εκπαιδευτική πρόταση

Η ελευθερία στην επιλογή του θέματος, σύμφωνα με την εκπαιδευτική πρόταση «Κλικ, προστάτευσέ το!», έχει εκπαιδευτική αξία γιατί δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να ερευνήσουν και να επιλέξουν οι ίδιοι το τι αξίζει να προστατευθεί στο περιβάλλον τους. Είναι γνωστό ότι θέματα που αφορούν στους ίδιους τους μαθητές, την καθημερινότητά τους και την κοινότητα στην οποία ζουν ενισχύουν την ενεργό συμμετοχή, το ενδιαφέρον τους και τελικά τη διάθεση για ανάληψη δράσης (Φλογαΐτη, 1998).

Κάθε χρόνο προκύπτουν νέα πρωτότυπα θέματα· για την επιλογή τους πέρα από την ιδιαιτερότητα του κάθε σχολείου και της περιοχής στην οποία βρίσκεται, οι εκπαιδευτικοί αφήνουν χώρο στη φαντασία των παιδιών. Οι μαθητές έχουν φωτογραφίσει και «προστατεύσει» με τις δράσεις τους, μέχρι σήμερα:

- Διατηρητέα κτήρια, μνημεία, συνοικίες (πχ. Βίλλα Μπιάνκα, Μνημείο Ολοκαυτώματος ΑΠΘ, Άνω Πόλη...)
- Παραδοσιακούς οικισμούς και στοιχεία τους (πχ. πινακίδες, κρήνες...)
- Στοιχεία παράδοσης-παρελθόντος (πχ. επαγγέλματα, αγορές, παιχνίδια, ξεχασμένες ιστορίες, το καρνάγιο, τη Σαντάλα του Μαρμαρά...)
- Αρχαιολογικούς χώρους, μουσεία
- Τέχνες (χορό, δημιουργικότητα, θεατρική έκφραση...) και Τέχνη του δρόμου (καλλιτέχνες του δρόμου, γκράφιτι...)
- Σχολείο, αυλή, γειτονιά σχολείου
- Βιοποικιλότητα (δάση, υγροβιότοπους, δέντρα, αρωματικά φυτά...)
- Δημόσιους χώρους (πάρκα, πεζοδρόμους, εγκαταλελειμμένο camping Επανομής, στρατόπεδο Καρατάσιου, κλειστό γυμναστήριο Χαλάστρας...)
- Αδέσποτα
- Νερό, αέρας, κλίμα
- Ανθρώπινες σχέσεις, συναισθήματα (φιλία, ευτυχία...)
- Πρόσφυγες, διαφορετικότητα, τον άλλο, τα παιδιά
- Ανθρώπινα δικαιώματα
- Βιώσιμη μετακίνηση (το ποδήλατο, τα βήματά μας, την ελεύθερη πρόσβαση σε ΑΜΕΑ)
- Διάφορα: Το πεζοδρόμιο ή τη λαϊκή έξω από το σχολείο, το βλέμμα προς τον ουρανό, τη δημόσια ανάγνωση, θερινούς κινηματογράφους, παλιά λατομεία κ.ά.
- Αλλά και εμάς τους ίδιους από: Συμπεριφορές που ενοχλούν, στερεότυπα, εξαρτήσεις, την ασχήμια των σκουπιδιών γύρω μας, τον σεισμό...

Όπως διαπιστώνουμε, η ελευθερία του θέματος οδηγεί σε μια μεγάλη ποικιλία θεμάτων κάθε χρόνο η οποία, εκτός από το ερευνητικό ενδιαφέρον για το τι επιλέγουν τελικά οι μαθητές σε σχέση με την ηλικία, την περιοχή που



ζουν κ.ά., αποτυπώνεται στην τελική έκθεση φωτογραφίας, ανοιχτή για το κοινό, για αρκετό χρονικό διάστημα, σε πολιτιστικούς χώρους της Θεσσαλονίκης (Βαφοπούλειο Πνευματικό Κέντρο κ.ά.). Έτσι, η ευαισθησία των μαθητών μεταφέρεται εκτός σχολείου, μπορεί να συγκινήσει τους επισκέπτες των εκθέσεων και να επηρεάσει με τα μηνύματα που μεταφέρει την τοπική κοινωνία. Τα ερεθίσματα στην τοπική κοινωνία ενισχύονται από την μεγάλη ποικιλία των παρεμβάσεων των σχολείων σε αυτή.

2.2. Η αξιοποίηση της τέχνης της φωτογραφίας στην εκπαιδευτική πρόταση

Η χρησιμοποίηση της τέχνης της φωτογραφίας διαπνέει όλη τη δράση «Κλικ, προστάτευσέ το!». Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, οι οποίοι στη συνέχεια μεταφέρουν τη γνώση και τα ερεθίσματα στους μαθητές τους, θεωρείται απαραίτητη για τη σωστή χρήση αυτού του εργαλείου. Η επιμόρφωσή τους στην τέχνη της φωτογραφίας περιλαμβάνει κάθε χρόνο: α. Θεωρητικό σεμινάριο ιστορίας της τέχνης της φωτογραφίας στο Εργαστήριο Νέων Μέσων στις Εικαστικές Τέχνες της Σχολής Καλών Τεχνών ΑΠΘ, με επιμορφωτή τον καθηγητή Γεώργιο Κατσαγγελο, β. Επισκέψεις σε εκθέσεις φωτογραφίας της πόλης, γ. Φωτογραφικές εξορμήσεις σε διαφορετικές γειτονιές της Θεσσαλονίκης ή σε άλλες περιοχές της Κ. Μακεδονίας, δ. Αλληλοεπιμόρφωση εκπαιδευτικών και αξιοποίηση εκπαιδευτικών με εμπειρία σε τεχνικές φωτογράφισης και επεξεργασίας εικόνας.

Αντίστοιχα, οι εκπαιδευτικοί προσφέρουν στους μαθητές τους, κατά τη διάρκεια του προγράμματος και όταν το κρίνουν σκόπιμο, κατάλληλα ερεθίσματα και γνώσεις μέσα από: α. επίδειξη φωτογραφιών διάσημων φωτογράφων και συζήτηση,

β. παρουσίαση βασικών συστατικών μιας «καλής» φωτογραφίας (κάδρο, φωτισμός, αντιθέσεις, γραμμές, μετάδοση μηνύματος κ.ά.) (βοηθητικές παρουσιάσεις βρίσκουν στον ιστότοπο του δικτύου <https://sites.google.com/site/peanthes/>)

γ. συνεχή ανατροφοδότηση – αξιολόγηση των φωτογραφιών των μαθητών από τους ίδιους τους μαθητές με συντονιστή τον εκπαιδευτικό,

δ. παρότρυνση και επισκέψεις στο πεδίο για εξάσκηση στη φωτογράφιση,

ε. οργανωμένες επισκέψεις, όταν χρειάζεται, στον τόπο που έχουν επιλέξει να φωτογραφίσουν και σε σχετικούς με τη φωτογραφία εκπαιδευτικούς χώρους πχ. Μουσείο Φωτογραφίας,

στ. παρουσίαση βασικών βημάτων στην επεξεργασία εικόνας (πχ. crop το κάδρο, ευθυγράμμιση ορίζοντα κ.ά.)

ζ. παροχή κινήτρου για συμμετοχή στην τελική έκθεση φωτογραφίας (Εικόνα 1).

Ειδικά στη Δευτεροβάθμια, ο εκπαιδευτικός ενθαρρύνει τους μαθητές να προσκομίζουν φωτογραφίες από το θέμα, τις οποίες βγάζουν στον ελεύθερο χρόνο τους. Αν το θέμα που έχει επιλέξει η ομάδα απαιτεί



«Προτάσεις Τέχνης και Πολιτισμού στην Εκπαίδευση»

μετακίνηση, τότε οι φωτογραφίες λαμβάνονται από όλη την ομάδα στη διάρκεια μίας ή δύο εκπαιδευτικών επισκέψεων στην περιοχή. Ο εκπαιδευτικός αξιοποιεί πάντα τις νεοεισερχόμενες φωτογραφίες για συζήτηση, είτε διαδικτυακά είτε δια ζώσης.



Εικόνα 1. Άποψη τελικής έκθεσης φωτογραφίας. Βαφοπούλειο Πνευματικό Κέντρο, Μάιος 2019

Στην Πρωτοβάθμια και στην Ειδική Εκπαίδευση, ο εκπαιδευτικός προσαρμόζει στην ηλικία και τις δεξιότητες των παιδιών, την επαφή με την τέχνη της φωτογραφίας και την εξοικείωση με τη φωτογράφιση.

Οι συλλογικές δράσεις υποστήριξης των σχολείων από το δίκτυο «Κλικ, προστάτευσέ το!», όπως περιγράφονται παρακάτω, δίνουν ένα επιπλέον κίνητρο στους μαθητές για εξάσκηση και βελτίωση στη φωτογράφιση (Διοργάνωση μαθητικών συναντήσεων και διαγωνισμών φωτογραφίας).

2.3. Η δράση στην εκπαιδευτική πρόταση

Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση της δράσης αποτελούν την πιο παραγωγική και δημιουργική φάση των περιβαλλοντικών ομάδων. Περιλαμβάνει ώρες συζητήσεων και καταιγισμού ιδεών μέχρι να καταλήξει η ομάδα στο τι μπορεί να πραγματοποιήσει στο πλαίσιο μίας σχολικής χρονιάς. Οι συνεργασίες με γονείς, με την υπόλοιπη σχολική κοινότητα, με την τοπική αυτοδιοίκηση ή άλλους φορείς κρίνονται απαραίτητες τις περισσότερες φορές από την ομάδα. Για παράδειγμα, η διαμόρφωση της αυλής ενός νηπιαγωγείου («Κλικ, προστάτευσε την αυλή του σχολείου μου!», 2^ο Νηπιαγωγείο Χαλάστρας, 2017-18) σύμφωνα με τις ιδέες των μικρών μαθητών, ήταν η αφορμή να εμπλακούν γονείς και τοπική κοινότητα, ενώ για το καθαρισμό των μαρμάρων της Πλατείας Ναυαρίνου («Κλικ, προστάτευσε το δημόσιο τοίχο!»,



1^ο Γυμνάσιο Καλαμαριάς, 2016-17) χρειάστηκε η συνεργασία του Δήμου Θεσσαλονίκης.

Το θέμα που επιλέγουν οι ομάδες, αρκετές φορές, δεν επιτρέπει την άμεση παρέμβαση των μαθητών και έτσι προβαίνουν στη δημοσιοποίηση του π.χ. σε κανάλι του youtube. Η ψηφιακή αφήγηση (η οποία περιλαμβάνει φωτογραφίες και λόγο) έχει αξιοποιηθεί από πολλά σχολεία για αυτό τον σκοπό. Παραδείγματα μπορεί να αναζητήσει κανείς στο διαδίκτυο: <https://www.youtube.com/watch?v=ctO7n7-pXTs&t=3s> (5^ο εσπερινό ΕΠΑΛ Θεσσαλονίκης, «Κλικ, προστάτευσε από τις συμπεριφορές που ενοχλούν!», 2016-17), <https://www.youtube.com/watch?v=xERwo37Gpm0> (31^ο ΓΕΛ Θεσσαλονίκης, «Κλικ, προστάτευσε τη βιομηχανική κληρονομιά!», 2016-17) κ.ά.

Πολλές φορές, οι δράσεις συνδυάζονται με την ανάλογη προβολή σε τοπικά ΜΜΕ, η οποία ενισχύει την αποτελεσματικότητά τους και την απήχησή τους στην τοπική κοινωνία, πχ. η ακτιβιστική δράση των παιδιών υπέρ της τέχνης του δρόμου πήρε δημοσιότητα: <https://www.youtube.com/watch?v=MBHERhe1kiY>, το 2017-18, ενώ η απόφαση των μαθητών να αναδείξουν την εγκαταλελειμμένη ιστορική σαντάλα του Μαρμαρά το 2018-19: <https://www.xalkidikipolitiki.gr/2019/03/12/santala-istoria-tis/>, είχε αποτέλεσμα την ανακατασκευή της: <https://www.xalkidikipolitiki.gr/2019/06/19/santala-pali-sta-nera-n-marmara/>.

3. Το δίκτυο «Κλικ, προστάτευσέ το! και η λειτουργία του

Η εκπαιδευτική πρόταση «Κλικ, προστάτευσέ το!» υποστηρίζεται από τη λειτουργία του ομώνυμου δικτύου από το 2014 έως και σήμερα. Το δίκτυο ιδρύθηκε, ως τοπικό Π.Ε. Αθμίας - Βθμίας Ανατολικής Θεσσαλονίκης, από το Γραφείο Π.Ε. της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Θεσσαλονίκης σε συνεργασία με το Εργαστήριο Φωτογραφίας της Σχολής Καλών Τεχνών του ΑΠΘ και το αντίστοιχο Γραφείο Π.Ε. της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Λόγω αυξανόμενης ζήτησης για συμμετοχή σχολείων από άλλες Διευθύνσεις (τα οποία συμμετείχαν στη δράση πιλοτικά), εξελίχθηκε το 2017 σε Περιφερειακό Δίκτυο Π.Ε. Κεντρικής Μακεδονίας. Στη συντονιστική επιτροπή του Περιφερειακού Δικτύου συμμετέχουν η Αντωνία Δαρδιώτη (Υπεύθυνη ΠΕ ΔΔΕ Αν. Θεσσαλονίκης), ο Κώστας Στυλιάδης (μέλος Π.Ο ΚΠΕ Ελευθερίου Κορδελιού & Βερτίσκου), η Χριστίνα Τσαλίκη (Υπεύθυνη ΠΕ ΔΠΕ Αν. Θεσσαλονίκης), η Ελένη Δημητριάδου (Υπεύθυνη Σχολικών Δραστηριοτήτων ΔΔΕ Ημαθίας) και ο Αριστείδης Κωνσταντινίδης (τ. Υπεύθυνος Σχολικών Δραστηριοτήτων ΔΔΕ Χαλκιδικής).

Η υποστήριξη του δικτύου περιλαμβάνει τη διοργάνωση α. επιμορφωτικών δράσεων για τους εκπαιδευτικούς του δικτύου, β. δράσεων επικοινωνίας και συνάντησης των εκπαιδευτικών-μελών του (πχ. φωτογραφικές εξορμήσεις, λειτουργία κλειστής ομάδας επικοινωνίας στο facebook, επισκέψεις σε εκθέσεις φωτογραφίας, εκδρομές), γ. τελικών



εκδηλώσεων, έκθεσης φωτογραφίας, παρουσίασης δράσεων, εγκαινίων έκθεσης και τελετής διάκρισης καλύτερων καλλιτεχνικά φωτογραφιών ανά κατηγορία σχολείου και δ. δράσεων υποστήριξης, επικοινωνίας και συνάντησης των μαθητών του δικτύου.

Ειδικότερα για τους μαθητές έχουν διοργανωθεί η 1^η (21/3/2018) και 2^η μαθητική (27/3/2019) συνάντηση στους Κήπους του Πασά στην Άνω Πόλη της Θεσσαλονίκης σε συνεργασία με το 7^ο ΓΕΛ Θεσσαλονίκης και το Κέντρο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης Ελευθερίου Κορδελιού & Βερτίσκου. Σε αυτές περίπου 500 μαθητές του δικτύου, κάθε χρονιά, συναντήθηκαν και μέσα από παιχνίδια γνωριμίας σε ομάδες και ένα μονοπάτι εξερεύνησης της Άνω Πόλης με ξεναγούς τους μαθητές του 7^{ου} ΓΕΛ, φωτογράφισαν ό,τι τους τράβηξε την προσοχή, μία πόρτα, ένα σύνθημα κ.ά. προκειμένου να εξασκηθούν στη φωτογράφιση και να συμμετάσχουν σε διαγωνισμό φωτογραφίας. Επιπλέον, στο συνεργαζόμενο ΚΠΕ υλοποιήθηκε πιλοτικά σε συνεργασία με την Υπεύθυνη Π.Ε. ΔΔΕ Αν. Θεσσαλονίκης εκπαιδευτικό μονοήμερο πρόγραμμα με τίτλο «Κλικ, προστάτευσέ το!» τα τελευταία δύο σχολικά έτη.

4. Συζήτηση

Στην εκπαιδευτική πρόταση «Κλικ, προστάτευσέ το!» διαπιστώθηκε εντυπωσιακή ανταπόκριση των εκπαιδευτικών, γεγονός που επιβεβαιώνεται από τον αυξανόμενο αριθμό και τη σταθερότητα συμμετοχής τους στο δίκτυο. Εκπαιδευτικοί του δικτύου αναφέρουν ότι τους προσελκύει η ελευθερία που δίνει η εκπαιδευτική πρόταση και η ενασχόληση με την τέχνη της φωτογραφίας, γεγονός που φαίνεται να αποτελεί ισχυρό κίνητρο κυρίως στη Δευτεροβάθμια. Το πλαίσιο του δικτύου και οι δράσεις του λειτουργούν ενισχυτικά. Δεν είναι λίγοι οι εκπαιδευτικοί που ασχολούνται ήδη με την καλλιτεχνική φωτογραφία πριν αναλάβουν με τους μαθητές τους τη δράση. Η αλήθεια είναι ότι η ενασχόληση με τη φωτογράφιση, σε ερασιτεχνικό επίπεδο, είναι διαδεδομένη. Ειδικά με την ψηφιοποίηση της φωτογραφίας και την ενσωμάτωση κάμερας στα κινητά τηλέφωνα, έγινε πια προσιτή σε όλους. Είναι λοιπόν ένα εύκολο, γρήγορο και ελκυστικό εκπαιδευτικό εργαλείο το οποίο εκπαιδευτικοί και μαθητές (ειδικά οι έφηβοι και οι ενήλικες) το αγαυαλιάζουν με ενθουσιασμό.

Η σταθερή συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην εφαρμογή της δράσης δημιουργεί σχολική παράδοση: οργανώνονται μόνιμες εκθέσεις φωτογραφίας στα σχολεία και όλο και περισσότεροι μαθητές προθυμοποιούνται να συμμετάσχουν ενεργά στην επόμενη περιβαλλοντική ομάδα «Κλικ, προστάτευσέ το!». Εκτός από τις περιπτώσεις εκπαιδευτικών που αλλάζουν σχολείο και συνεχίζουν τη δράση με άλλους μαθητές, υπάρχουν και περιπτώσεις μαθητών που άλλαξαν σχολείο (πχ. μετάβαση σε Λύκειο) και εντάχθηκαν ξανά σε ομάδα «Κλικ, προστάτευσέ το!» που συντόνιζε άλλος εκπαιδευτικός του δικτύου. Η μακροχρόνια λειτουργία του



δικτύου (6 χρόνια) και η διεύρυνσή του συντελούν στην επίτευξη των παραπάνω.

Στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, η ανταπόκριση είναι αισθητά μικρότερη, παρόλο που η κάμερα με την κατάλληλη καθοδήγηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί και από πολύ μικρά παιδιά και από παιδιά με νοητική αναπηρία (Ruth, 2004), όπως έδειξε και η μέχρι σήμερα εφαρμογή της. Η περιορισμένη επαφή των παιδιών με κινητά τηλέφωνα και φωτογραφικές μηχανές παίζει ασφαλώς ρόλο εξού και η ανάγκη ώθησης και ενίσχυσης των εκπαιδευτικών της Αθμιας για την προσαρμογή της δράσης στις μικρότερες ηλικίες.

Η χρήση της φωτογραφίας, ως εκφραστικού μέσου μη λεκτικής επικοινωνίας και οπτικού εγγραμματος, διευκολύνει την ισότιμη συμμετοχή παιδιών διαφορετικού μαθησιακού δυναμικού μέσα στην περιβαλλοντική ομάδα, γεγονός που ενισχύεται από τις αρχές που διέπουν γενικότερα την εφαρμογή των προγραμμάτων Π.Ε. (μαθητοκεντρική διαδικασία, βιωματική μάθηση, δημιουργική και ελεύθερη έκφραση, βλ. σχετικές εγκυκλίους του Υπουργείου Παιδείας για το σχεδιασμό και υλοποίηση προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων). Επιπλέον, παρέχει τη δυνατότητα επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης μεταξύ μαθητών διαφορετικού ηλικιακού επιπέδου και μαθητών των Ειδικών Σχολείων στο πλαίσιο κοινών δράσεων των σχολείων του δικτύου, όπως είναι για παράδειγμα η ομαδική έκθεση φωτογραφίας στο τέλος της χρονιάς. Παράλληλα, δίνει την ευκαιρία ανακάλυψης καλλιτεχνικής κλίσης, ενισχύει την αυτοπεποίθηση των μαθητών και κατευθύνει στη δημιουργική αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου των παιδιών.

Η ελευθερία του θέματος στην πρόταση και η συνακόλουθη επιλογή του από τους μαθητές, ενισχύει την ενεργό συμμετοχή τους και την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Επιπλέον, προσφέρει μία μεγάλη ποικιλία θεμάτων κάθε χρόνο με πολλαπλό αντίκτυπο στην τοπική κοινωνία.

Οι οργανωμένες συλλογικές δράσεις του δικτύου, αλλά και οι μεμονωμένες δράσεις των μαθητών κάθε σχολείου στη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, ενισχύουν την εξωστρέφεια του σχολείου. Η τοπική κοινωνία έρχεται σε επαφή με το αποτέλεσμα των εργασιών των σχολείων και την ποικιλία των θεμάτων που αναδεικνύονται, μέσα από τις εκθέσεις φωτογραφίας που πραγματοποιούνται κάθε χρόνο σε πολιτιστικό χώρο της Θεσσαλονίκης, τις εκδηλώσεις παρουσίασης των επιμέρους δράσεων των σχολείων, τη δημοσίευση άρθρων ή των ίδιων των εργασιών στο διαδίκτυο, αλλά κυρίως μέσα από το αντίκτυπο των ίδιων των δράσεων των σχολείων σε αυτήν. Η εξωστρέφεια της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής διαδικασίας και η σύνδεσή της με την πραγματική ζωή συμβάλλει στην επίτευξη του κεντρικού σκοπού της Π.Ε., που είναι η διαμόρφωση «περιβαλλοντικά υπεύθυνων πολιτών» με ενεργό συμμετοχή και δράση στην κοινωνία (Φλογαΐτη, 1998).



Η καλλιτεχνική φωτογραφία διατρέχει όλη την εκπαιδευτική δράση «Κλικ, προστάτευσέ το». Αναδεικνύει τα θέματα που εντόπισαν οι μαθητές και τις δράσεις τους και μπορεί να επηρεάσει τη μαθητική κοινότητα και το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο, είτε με τη δύναμη μεταφοράς μηνυμάτων που έχει ως εικόνα, είτε με τη συγκίνηση που προκαλεί ως τέχνη. Δεν είναι τυχαίο που έχει αξιοποιηθεί παγκοσμίως και ως μέσο κοινωνικής δράσης σε διάφορες περιθωριακές κοινωνικές ομάδες με το εργαλείο *photovoice* (Liebenberg, 2018), το οποίο έχει αρκετά κοινά σημεία (οι συμμετέχοντες εντοπίζουν προβλήματα, τα δημοσιοποιούν μέσω των φωτογραφιών τους, εκθέτουν τις φωτογραφίες τους και κινητοποιούν τους ιθύνοντες) με την πρόταση «Κλικ, προστάτευσέ το!».

Η καλλιτεχνική προσέγγιση της φωτογράφισης στην εκπαιδευτική πρόταση, η οποία φυσικά εξελίσσεται συνεχώς με επιμόρφωση, εξάσκηση και προσωπική διάθεση για βελτίωση, κατορθώνει με την ερευνητική κατεύθυνση που δίνει η πρόταση (τι αξίζει να προστατευθεί στο περιβάλλον μας) να βάλει τους μαθητές σε διαδικασία παρατήρησης και κριτικής αξιολόγησης του περιβάλλοντός τους. Οι μαθητές ανακαλύπτουν με το φωτογραφικό φακό ζητήματα που πριν τα προσπερνούσαν, διακρίνουν αρνητικά και θετικά γύρω τους, παίρνουν θέση. Και όταν τελικά καταλήξουν πού θα εστιάσουν το ενδιαφέρον τους και αρχίσουν να πειραματίζονται στην καλλιτεχνική φωτογραφική αποτύπωση του θέματός τους, τότε συνδέονται περισσότερο με αυτό, αρχίζουν να ερευνούν και να εμβαθύνουν στο ζήτημα που υπάρχει σε σχέση με αυτό, ευαισθητοποιούνται και ενδιαφέρονται πραγματικά για την αντιμετώπισή του (είτε είναι μία παράδοση ή ένα στοιχείο βιοποικιλότητας που χάνεται, είτε είναι ένα κτήριο-μνημείο ή αξία που καταρρέει, είτε είναι κάτι που απαιτεί άμεση παρέμβαση γιατί ρυπαίνει αισθητικά ή κυριολεκτικά...).

Το αίσθημα ευθύνης (τι κάνω εγώ για αυτό;) και μια γνήσια διάθεση για δράση προκύπτουν αυθόρμητα. «Τι μπορούμε να κάνουμε εμείς, ως ομάδα, για αυτό;» ενθαρρύνει ο εκπαιδευτικός, οριοθετώντας το χρονικό διάστημα και τις δυνάμεις μιας μαθητικής ομάδας στη διάρκεια μιας σχολικής χρονιάς. Τα παιδιά μέσα από τη συνειδητοποίηση ότι ανήκουν σε μία ομάδα, αντιλαμβάνονται τις έννοιες της ατομικής και συλλογικής ευθύνης. Ο εκπαιδευτικός ενισχύει τη συνεργασία και την ομαδικότητα προς την επίτευξη ενός κοινού στόχου, αναγκαία συνθήκη κοινωνικών αλλαγών και εξέλιξης προς ένα βιώσιμο πλανήτη. Οι μαθητές τελικά βιώνουν την αξία της συλλογικότητας και συνειδητοποιούν ότι είναι μέρος ενός ευρύτερου κοινωνικού συνόλου, το οποίο μπορούν να επηρεάσουν θετικά. Ως μελλοντικοί ενεργοί πολίτες θα θυμούνται ότι μπόρεσαν κάποια στιγμή, με όσες δυνάμεις είχαν στη μαθητική τους ζωή, να επέμβουν και να αλλάξουν το περιβάλλον τους, βελτιώνοντας τη ζωή τους.

Τέλος, η δικτύωση εκπαιδευτικών και μαθητών κάτω από μία κοινή εκπαιδευτική δράση, τα τελευταία έξι χρόνια, έχει δημιουργήσει μία



εκπαιδευτική κοινότητα, η οποία λειτουργεί ενισχυτικά σε όλους τους συμμετέχοντες μέσα από τη χαρά που δίνει η συνάντηση και η σύνδεση ανθρώπων με κοινό σκοπό.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

- Liebenberg, L. (2018). "Thinking Critically About Photovoice: Achieving Empowerment and Social Change". *International Journal of Qualitative Methods*, 17, 1-9
- Ruth, G. (2004). "An exploratory study using cameras and Talking Mats to access the views of young people with learning disabilities on their out of school activities". *British Journal of learning disabilities*. Volume 32(4): 170-174
- UNESCO (1977). Intergovernmental Conference of Environmental Education. Final report. Tbilisi.

Ελληνόγλωσσες

- Αγγελίδου, Ε. & Κρητικού, Ε. (2009). "Όταν η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση συναντά την Τέχνη". Για την ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝτική εκπαίδευση. Τεύχος 43: 4-5
- Βασδόκας, Κ. (2009). "Η εφαρμογή της τέχνης της φωτογράφισης στα σχολικά περιβαλλοντικά προγράμματα". Για την ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝτική εκπαίδευση. Τεύχος 43: 6-9
- Βασδόκας, Κ. (2009). "Είναι ουσιαστική για τους μαθητές και προσιτή στους εκπαιδευτικούς η εφαρμογή της τέχνης της φωτογράφισης στα σχολικά περιβαλλοντικά προγράμματα. Η εμπειρία μου από την εφαρμογή της στα σχολεία". Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Διεπιστημονικού Συνεδρίου Τέχνης και Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Αθήνα. 145-156.
- Βασδόκας, Κ. (2010). "Σκέψεις του Albert Camus και η Φωτογράφιση στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Η Εμπειρία μου από την Εφαρμογή της στα Σχολεία". Πρακτικά 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου ΠΕΕΚΠΕ. Ιωάννινα.
- Δαρδιώτη, Α. & Μερούσης, Ν. (2013). "Η γειτονιά μου μέσα από το φακό μιας κάμερας". Για την ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝτική εκπαίδευση. Τεύχος 3(48).
- Δαρδιώτη, Α. & Τσαλίκη, Χ. (2014). "Της Θεσσαλονίκης το νερό μιλάει στο φακό". Για την ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝτική εκπαίδευση. Τεύχος 6(51).
- Κανδεράκη, Μ, Καλύβα, Γ., Μπουκοβάλα, Κ. & Στρομπούλη, Σ. (2015). "Τέχνη & Περιβάλλον: Μελέτη για την επίδραση της διδασκαλίας περιβαλλοντικών ζητημάτων μέσω έργων τέχνης". Πρακτικά 7ου Πανελληνίου Συνεδρίου ΠΕΕΚΠΕ. Βόλος.
- Μανωλάς, Ε., & Αϊναλής, Α. (2009) "Η Χρήση της Φωτογραφίας στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Οι Διαταραχές των Λιβαδικών Οικοσυστημάτων". *Επιστημονική Επετηρίδα του Τμήματος Δασολογίας*



- και Διαχείρισης Περιβάλλοντος και Φυσικών Πόρων του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης. Ανακτήθηκε 15/11/2019 από <https://dasarxeio.com/2017/09/20/49174/>
- Μαραβελάκη, Μ., Μπολιεράκη, Κ., Πανονίδου, Ε. & Φυντανίδου, Τ. (2009). "Δραστηριότητες Τέχνης και Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στο Καλλιτεχνικό Γυμνάσιο Γέρακα". *Πρακτικά 1ου Πανελληνίου επιστημονικού Συνεδρίου Τέχνης και Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα. 279-291.
- Μπαζίγου, Κ. (2009). "Επαναπροσδιορίζοντας τις σχέσεις της Τέχνης με την Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία". *Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Διεπιστημονικού Συνεδρίου Τέχνης και Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα. 305-313.
- Σβορώνου, Ε. (2009). "Εικαστικές Τέχνες και Περιβαλλοντική Αγωγή: Μια Παραμελημένη Σχέση". *Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Διεπιστημονικού Συνεδρίου Τέχνης και Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα. 374-383.
- Σταθοπούλου, Π. Γ. & Πολυχρονάτου, Ε. (2009). "Περιβαλλοντική Τέχνη και Περιβαλλοντική Εκπαίδευση Έργα τέχνης και δραστηριότητες με στόχο την ανάπτυξη της οικολογικής συνείδησης των μαθητών". *Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Διεπιστημονικού Συνεδρίου Τέχνης και Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα. 384-394.
- Τσεβρένη, Ι. (2009). "Ο ρόλος της τέχνης σε μία περιβαλλοντική εκπαίδευση προσανατολισμένη στη δράση". *Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Διεπιστημονικού Συνεδρίου Τέχνης και Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα. 406-416.
- Τσεβρένη, Ι. (2009). "Η ανάγκη για μία Περιβαλλοντική Εκπαίδευση προσανατολισμένη στη δράση". *Για την ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚή εκπαίδευση*. Τεύχος 43: 10-12
- Φλογαΐτη, Ε. (1998). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Αντωνία Δαρδιώτη

Υπεύθυνη Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Διεύθυνση ΔΕ Ανατολικής Θεσσαλονίκης
grafperi@dide-a.thess.sch.gr, dardioti@gmail.com

Κωνσταντίνος Στυλιάδης

Μέλος Παιδαγωγικής Ομάδας ΚΠΕ Ελευθερίου Κορδελιού & Βερτίσκου



«Προτάσεις Τέχνης και Πολιτισμού στην Εκπαίδευση»

kstyliadis@gmail.com

Χριστίνα Τσαλίκη

Υπεύθυνη Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Διεύθυνση ΠΕ Ανατολικής
Θεσσαλονίκης

tsalikix@gmail.com



Εργαστήριο Κεραμικής – Σταυροδρόμι του πηλού

Λένα Δημητριάδου - Βασίλης Ζωγράφος - Ειρήνη Ροντογιάννη

Περίληψη

Αντικείμενο της εισήγησης είναι η συνεργασία δύο σχολείων, του Γυμνασίου Πλατέος Ημαθίας και του 1ου Ε.Ε.Ε.Κ. Πυλαίας-Χορτιάτη, για την υλοποίηση δύο παράλληλων προγραμμάτων το σχολικό έτος 2014-15. Στο Γυμνάσιο Πλατέος υλοποιήθηκε το πρόγραμμα Κοινωνικού Σχολείου «Σταυροδρόμι του πηλού», ενώ στο 1ο Ε.Ε.Ε.Κ. Πυλαίας-Χορτιάτη το πρόγραμμα Πολιτιστικών Θεμάτων «Μάθε μαζί μου». Βασικοί άξονες του προγράμματος του Γυμνασίου Πλατέος ήταν η οργάνωση απλού εργαστηρίου πηλοπλαστικής και η ενασχόληση με τον πηλό για τη δημιουργία κεραμικών αντικειμένων στα πλαίσια του μαθήματος της Τεχνολογίας Β΄ Γυμνασίου. Καθώς το εργαστήριο του Γυμνασίου διέθετε μόνον τα στοιχειώδη εργαλεία και μέσα, ανέκυψε η ανάγκη συνεργασίας με το 1ο Ε.Ε.Ε.Κ. Πυλαίας-Χορτιάτη, το οποίο διαθέτει οργανωμένο εργαστήριο κεραμικής και μεγάλη εμπειρία στο αντικείμενο. Η συνεργασία αυτή είχε ως αποτέλεσμα τη διεύρυνση των αξόνων του προγράμματος του Γυμνασίου με τις διαστάσεις της ευαισθητοποίησης σε θέματα διαφορετικότητας και της υιοθέτησης στάσεων που βοηθούν στην καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού. Βασικοί άξονες του προγράμματος του 1ου Ε.Ε.Ε.Κ. Πυλαίας-Χορτιάτη ήταν η αξιοποίηση της εμπειρίας των παιδιών του σχολείου στην κεραμική, η ανάπτυξη των επικοινωνιακών τους δεξιοτήτων και η βελτίωση της αυτοεκτίμησής τους. Στα πλαίσια της συνεργασίας των δύο σχολείων υλοποιήθηκαν κοινές δράσεις συμπεριληπτικής εκπαίδευσης κατά τις οποίες τα πιο έμπειρα -στην κεραμική τέχνη- παιδιά με ειδικές δεξιότητες δίδαξαν απλές τεχνικές της κεραμικής στα παιδιά του Γυμνασίου.

Λέξεις-κλειδιά: κεραμική τέχνη, εργαστήριο κεραμικής, συμπεριληπτική εκπαίδευση

1. Εισαγωγή

Το πρόγραμμα «Σταυροδρόμι του πηλού» του Γυμνασίου Πλατέος διήρκεσε έξι μήνες, από τον Νοέμβριο 2014 έως τον Μάιο 2015, υλοποιήθηκε δε στα πλαίσια του μαθήματος «Τεχνολογία» της Β΄ Γυμνασίου με τη συμμετοχή 32 παιδιών (20 κοριτσιών και 12 αγοριών), ενώ το πρόγραμμα «Μάθε μαζί μου» του 1ου Ε.Ε.Ε.Κ. Πυλαίας-Χορτιάτη είχε διάρκεια πέντε μηνών, από τον Δεκέμβριο 2014 έως τον Μάιο 2015 και υλοποιήθηκε ως πρόγραμμα Πολιτιστικών Θεμάτων με τη συμμετοχή πέντε παιδιών (ενός κοριτσιού και τεσσάρων αγοριών) της τελευταίας τάξης.

Σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα, το αντικείμενο του μαθήματος της Τεχνολογίας Β΄ Γυμνασίου (Υπουργική Απόφαση αρ. 137437/Γ2, 2014: 29956-29963) είναι η παραγωγή και ο τρόπος λειτουργίας των παραγωγικών μονάδων. Οι μαθητές και οι μαθήτριες αναλαμβάνουν να εκπονήσουν ομαδική εργασία που περιλαμβάνει τρισδιάστατη κατασκευή-ομοίωμα μιας παραγωγικής μονάδας και γραπτό κείμενο για την οργάνωση και τον τρόπο λειτουργίας της. Πολλές ομάδες ασχολούνται με τη γραμμή παραγωγής.



Στο Γυμνάσιο Πλατέος, το σχολικό έτος 2014-15, επιλέχθηκε το αντικείμενο της κεραμικής ως κεντρικό θέμα των εργασιών των παιδιών και οι ομάδες ασχολήθηκαν με τη μελέτη της οργάνωσης και λειτουργίας ενός εργαστηρίου κεραμικής, τη γραμμή παραγωγής και την παραγωγή κεραμικών αντικειμένων. Και δεν κατασκεύασαν τρισδιάστατη κατασκευή-ομοίωμα, αλλά συμμετείχαν στην οργάνωση του πραγματικού εργαστηρίου που διαμορφώθηκε στο σχολείο. Επειδή, όμως, το εργαστήριο αυτό διέθετε λίγα εργαλεία και μέσα, για να ολοκληρωθεί η διαδικασία παραγωγής αποφασίστηκε η συνεργασία με το 1ο Ε.Ε.Ε.Κ. Πυλαίας-Χορτιάτη το οποίο ανέλαβε να ψήσει τα πήλινα αντικείμενα του Γυμνασίου και πρότεινε τη διεύρυνση της συνεργασίας για την υλοποίηση κοινών δράσεων συμπεριληπτικής εκπαίδευσης κατά τις οποίες τα παιδιά με ειδικές δεξιότητες δίδαξαν την τέχνη του πηλού.

2. Κριτήρια επιλογής θέματος - Στόχοι

Βασικό κριτήριο για την επιλογή του θέματος των εργασιών του Γυμνασίου ήταν το ενδιαφέρον των παιδιών να ασχοληθούν με ένα αντικείμενο που εμπεριέχει την καλλιτεχνική δημιουργία και έκφραση και παράλληλα είναι «χειροπιαστό», ώστε να μάθουν τη θεωρία για τη διαδικασία παραγωγής, τους συντελεστές παραγωγής και τη γραμμή παραγωγής με βιωματικό, ευχάριστο και δημιουργικό τρόπο. Ελκυστικό στοιχείο της κεραμικής είναι το γεγονός ότι κατά τη διαδικασία παραγωγής μετατρέπεται η πρώτη ύλη, η άμορφη μάζα του πηλού παίρνει μορφή, στη συνέχεια το πήλινο αντικείμενο με το ψήσιμο αλλάζει, γίνεται κεραμικό, και τέλος με τη διακόσμηση και την υάλωση παίρνει την τελική του μορφή που μπορεί να είναι πολύ εντυπωσιακή. Σημαντικό στοιχείο της κεραμικής είναι το ότι τα αντικείμενα που παράγονται είναι συνήθως και χρηστικά, μπορούν να χρησιμοποιηθούν από τα παιδιά, πράγμα που τους κινεί ακόμη περισσότερο το ενδιαφέρον και τους ευχαριστεί.

Για τους σκοπούς του προγράμματος, μια μικρή αίθουσα του σχολείου διαμορφώθηκε σε εργαστήριο πηλοπλαστικής στο οποίο τα παιδιά ασχολήθηκαν με την κεραμική τέχνη και δημιούργησαν αντικείμενα με πηλό. Ένα οργανωμένο εργαστήριο κεραμικής, βέβαια, απαιτεί ειδικό εξοπλισμό, όπως φυλλιέρα, τροχό, κεραμικό φούρνο. Το εργαστήριο του Γυμνασίου Πλατέος όμως, δεν διέθετε αυτόν τον εξοπλισμό. Έτσι αποφασίστηκε η συνεργασία με το 1ο Ε.Ε.Ε.Κ. Πυλαίας-Χορτιάτη που διαθέτει οργανωμένο εργαστήριο κεραμικής και μεγάλη εμπειρία στο αντικείμενο για να «ψήσει» τα προϊόντα του εργαστηρίου του Γυμνασίου. Αρχικοί στόχοι του προγράμματος του Γυμνασίου ήταν να προσεγγίσουν τα παιδιά την τέχνη της κεραμικής, να γνωρίσουν πώς παράγεται ένα πήλινο αντικείμενο με απλές τεχνικές και να αναπτύξουν δεξιότητες πηλοπλαστικής, να αναπτύξουν ικανότητες παρατήρησης και καταγραφής καθώς και ικανότητες ανάλυσης και σύνθεσης, να αποκτήσουν πνεύμα συνεργασίας και συλλογικότητας.



Καθώς, όμως, τα παιδιά του Ε.Ε.Ε.Κ. είχαν ασχοληθεί με την κεραμική τέχνη επί μακρόν, δίδαξαν στα παιδιά του Γυμνασίου τεχνικές της κεραμικής τέχνης και επομένως η στοχοθεσία του προγράμματος του Γυμνασίου διευρύνθηκε με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση, την ευαισθητοποίηση σε θέματα διαφορετικότητας και την υιοθέτηση στάσεων που συμβάλλουν στην ισότητα ευκαιριών και την καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού.

Το 1ο Ε.Ε.Ε.Κ. Πυλαίας Χορτιάτη ασχολείται με τον πηλό από το 2004, όταν ίδρυσε ένα πλήρως εξοπλισμένο εργαστήριο κεραμικής με ηλεκτρικό τροχό, φυλλέρα και κάθετο φούρνο, διαθέτει δε ποικίλα αναλώσιμα υλικά, διάφορα είδη πηλού και πλήθος πυροχρωμάτων και υαλωμάτων. Τα Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ε.Ε.Ε.Κ.) ιδρύθηκαν το 2000 με στόχο την τεχνική εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία. Πολύ γρήγορα έγινε αντιληπτό ότι στο μάθημα των Καλλιτεχνικών, σύμφωνα με το πλαίσιο των σχολείων αυτών, χρειαζόταν μια πιο εφαρμοσμένη μορφή τέχνης, καθώς το αντικείμενο της ζωγραφικής είναι πολλές φορές, λόγω αφηρημένων εννοιών, δύσκολο να το προσεγγίσουν οι μαθητές. Το κεραμικό αντικείμενο με τα διάφορα στάδια παραγωγής του (πλάσιμο σχήματος, στέγνωμα, πρώτο ψήσιμο, διακόσμηση, υάλωση, δεύτερο ψήσιμο, χρήση του αντικειμένου), συναρπάζει τους μαθητές με τους μετασχηματισμούς του και τη χρηστικότητα του, ενισχύοντας τις δεξιότητές τους και την αυτοεκτίμησή τους. Παράλληλα, μέσα στο εργαστήριο, δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές και τις μαθήτριες να δουλέψουν υπό συνθήκες προσομοίωσης εργασίας κάτω από συγκεκριμένους ρυθμούς παραγωγής αντικειμένων και να ακολουθήσουν μια προκαθορισμένη διαδικασία με συγκεκριμένα βήματα, μέσα σε συγκεκριμένα χρονικά πλαίσια. Σημαντικό στοιχείο είναι και η κοστολόγηση και πώληση των προϊόντων που παράγονται, με στόχο αφενός την αυτοδυναμία του εργαστηρίου όσον αφορά την προμήθεια των αναλώσιμων υλικών, αφετέρου τη δυνατότητα παροχής οικονομικής αμοιβής στους μαθητές με τη μορφή μηνιαίου μισθού σύμφωνα με τις επιδόσεις και την καλλιτεχνική προσπάθεια του καθενός. Τέλος, στόχος του εργαστηρίου κεραμικής του 1ου Ε.Ε.Ε.Κ. Πυλαίας-Χορτιάτη ήταν και είναι το άνοιγμά του στην κοινωνία μέσω της συνεργασίας με άλλα σχολεία ή φορείς για ανταλλαγή τεχνογνωσίας και εμπειριών με στόχο την κοινωνικοποίηση των μαθητών. Συγκεκριμένα για το πρόγραμμα συνεργασίας με το Γυμνάσιο Πλατέος, έγινε η συγκρότηση ομάδας εργασίας, αξιοποιήθηκαν οι ήδη διδαχθείσες γνώσεις και δόθηκε έμφαση στην ανάπτυξη της μεταδοτικότητας και τη δόμηση της συμπεριφοράς με τη βοήθεια και της ψυχολόγου του σχολείου, ώστε τα παιδιά με ειδικές δεξιότητες να μπορέσουν να μεταφέρουν τις γνώσεις τους στα παιδιά του Γυμνασίου Πλατέος με τελικό στόχο την επικοινωνία, τη μετάδοση γνώσεων, την ψυχαγωγία, την ανάπτυξη αυτοεκτίμησης και αυτοσεβασμού.

3. Περιγραφή των δραστηριοτήτων

Αρχικά πραγματοποιήθηκε διερευνητική συζήτηση της καθηγήτριας Τεχνολογίας στο Γυμνάσιο Πλατέος με στόχο την καταγραφή των προσδοκιών και επιθυμιών των παιδιών και την αναζήτηση ενδείξεων ως προς την προοπτική ανάπτυξης του προγράμματος. Η πρόταση για την ενασχόληση με την κεραμική έγινε αμέσως αποδεκτή από τα παιδιά.

Κεντρικός άξονας του προγράμματος του Γυμνασίου ήταν η προσέγγιση της κεραμικής τέχνης και η ενασχόληση με τον πηλό. Υποθέματα του προγράμματος ήταν η οργάνωση απλού εργαστηρίου πηλοπλαστικής στο σχολείο, η δημιουργία κεραμικών αντικειμένων, η διακόσμηση και υάλωσή τους και η προετοιμασία για την πώλησή τους.

Το μάθημα της Τεχνολογίας Β΄ Γυμνασίου είναι μονόωρο μάθημα που διδάσκεται παράλληλα με το μάθημα της Πληροφορικής, μετά από χωρισμό του τμήματος σε δύο ισάριθμες ομάδες στην αρχή του σχολικού έτους. Για την υλοποίηση του προγράμματος, χρειάστηκε να γίνει ενοποίηση των διδακτικών ωρών των δύο ομάδων το διάστημα κατά το οποίο τα παιδιά ασχολήθηκαν με την παραγωγή των προϊόντων από πηλό, ώστε κάθε ομάδα να έχει ένα συνεχόμενο διδακτικό δίωρο κάθε δεκαπέντε ημέρες.



Εικόνα 1. Προϊόντα του εργαστηρίου του Γυμνασίου σε διαδικασία στεγνώματος

Στην πρώτη φάση η οποία διήρκεσε μέχρι τα Χριστούγεννα, τα παιδιά του Γυμνασίου Πλατέος εξοικειώθηκαν με το υλικό (ζύμωμα και πλάσιμο του πηλού) και γνώρισαν τη διαδικασία παραγωγής πήλινων αντικειμένων με απλές τεχνικές (φύλλο, κουπάτ, τσιμπητή τεχνική, λείανση, γυάλισμα με κουτάλι) μέχρι το στάδιο του μπισκότου (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2000: 28-35). Τα αντικείμενα αυτά στάλθηκαν στο 1^ο Ε.Ε.Ε.Κ. Πυλαίας-Χορτιάτη για ψήσιμο. Στη συνέχεια, στο Γυμνάσιο, τα παιδιά συναρμολόγησαν τα κεραμικά πλέον αντικείμενα, τα στόλισαν, τα κοστολόγησαν και τα ετοίμασαν για να

πουληθούν στο παζάρι που οργανώνεται στον κεντρικό πεζόδρομο του Πλατέος την περίοδο των Χριστουγέννων.

Η συνεργασία των δύο σχολείων στην πρώτη φάση περιλάμβανε το ψήσιμο των πήλινων αντικειμένων του Γυμνασίου από το 1^ο Ε.Ε.Ε.Κ. Πυλαίας-Χορτιάτη, καθώς και συναντήσεις και επικοινωνία των εκπαιδευτικών για το σχεδιασμό και προγραμματισμό των κοινών δράσεων.



Εικόνα 2. Τα προϊόντα του Γυμνασίου έτοιμα προς πώληση

Στη δεύτερη φάση του προγράμματος, οι μαθητές και οι μαθήτριες των δύο σχολείων προετοιμάστηκαν για τις κοινές δράσεις. Τα παιδιά του Ειδικού Σχολείου έκαναν παιχνίδια ρόλων με τη βοήθεια εμψυχωτών και συμμαθητών τους, καθώς και φοιτητριών που πραγματοποιούσαν εκείνο το διάστημα την πρακτική τους άσκηση. Δημιούργησαν κεραμικά αντικείμενα και προσπάθησαν να μάθουν να περιγράφουν λεκτικά αυτό που κάνουν. Σε αυτή τη φάση, είχε σχεδιαστεί να γίνεται επικοινωνία των ομάδων των δύο σχολείων μέσω Skype και μέσω της πλατφόρμας eTwinning, αλλά λόγω τεχνικών περισσότερο δυσκολιών αυτό δεν έγινε εφικτό.

Αποφασίστηκε, λοιπόν, να δημιουργηθεί παρουσίαση power point με τίτλο «Μάθε μαζί μου» για τη διαδικασία παραγωγής κεραμικού αντικειμένου (επιτοίχιου караβιού) μέχρι το στάδιο του μπισκότου από το 1^ο Ε.Ε.Ε.Κ. Πυλαίας-Χορτιάτη. Η παρουσίαση αυτή προβλήθηκε στα παιδιά του Γυμνασίου, τα οποία έμαθαν από τα παιδιά με ειδικές δεξιότητες πώς να δημιουργούν ένα επιτοίχιο κεραμικό караβάκι.

**Γεια σας, ονομάζομαι και σήμερα θα σας
δείξω μαζί με τους συμμαθητές μου πως δημιουργούμε
ένα επιτοίχιο κεραμικό караβάκι.**



Εικόνα 3. Διαφάνεια της παρουσίασης «Μάθε μαζί μου»

Στη φάση αυτή στο Γυμνάσιο χρησιμοποιήθηκε και ο Εκπαιδευτικός Φάκελος «Μια φορά κι έναν καιρό ήταν ένας αγγειοπλάστης...» (Πλατή, 2007) που περιέχει πληροφορίες και εκπαιδευτικά παιχνίδια για τα αγγεία του Μουσείου Κυκλαδικής Τέχνης, από τα γεωμετρικά έως και τα ελληνιστικά χρόνια, για να γνωρίσουν τα παιδιά πώς κατασκευάζονταν τα αρχαία αγγεία, πώς ήταν διακοσμημένα και σε τι χρησίμευαν με ευχάριστο και παραστατικό τρόπο. Παράλληλα, οι μαθητές και οι μαθήτριες του Γυμνασίου έκαναν έρευνα βιβλιογραφική και στο διαδίκτυο (βλ. Παράρτημα) και παρήγαγαν γραπτά κείμενα για την κεραμική τέχνη, για την πρώτη ύλη -τον πηλό- και τις ιδιότητές του, για τη διαδικασία παραγωγής αντικειμένων από πηλό, για τον εξοπλισμό ενός εργαστηρίου κεραμικής, για την ιστορία της κεραμικής.



Εικόνα 4. Τα караβάκια έτοιμα για το δεύτερο ψήσιμο

Στα πλαίσια της συνεργασίας πραγματοποιήθηκαν επισκέψεις του ενός σχολείου στο άλλο. Το Γυμνάσιο Πλατέος επισκέφτηκε το 1ο Ε.Ε.Ε.Κ. Πυλαίας-Χορτιάτη στα τέλη Μαρτίου για να υλοποιηθεί κοινή δράση και τα παιδιά του Γυμνασίου να γνωρίσουν τεχνικές για τη ζωγραφική διακόσμηση και υάλωση των κεραμικών αντικειμένων από τα παιδιά και την εκπαιδευτικό του Ειδικού Σχολείου. Το 1ο Ε.Ε.Ε.Κ. Πυλαίας-Χορτιάτη επισκέφτηκε το Γυμνάσιο Πλατέος στα μέσα Μαΐου, λίγο πριν τη λήξη του σχολικού έτους, και κατά τη συνάντηση αυτή υλοποιήθηκε κοινή δράση για τη συναρμολόγηση των αντικειμένων.



Εικόνα 5. Τα караβάκια στην τελική τους μορφή

4. Αξιολόγηση

Κατά την διάρκεια υλοποίησης του προγράμματος του Γυμνασίου Πλατέος γινόταν αξιολόγηση με παρατήρηση και με διερευνητική συζήτηση, αλλά και με φύλλα αξιολόγησης που διανέμονταν στα παιδιά για να απαντηθούν ανώνυμα, ώστε να γίνονται διορθωτικές κινήσεις. Καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος παρατηρήθηκε υψηλός βαθμός συμμετοχής των παιδιών. Η



ενασχόληση με την κεραμική τέχνη κίνησε το ενδιαφέρον των παιδιών του Γυμνασίου Πλατέος, το οποίο διατηρήθηκε αμείωτο μέχρι το τέλος του προγράμματος. Όσον αφορά τη συνεργασία με τα παιδιά του 1ου Ε.Ε.Ε.Κ., κάποια από τα παιδιά του Γυμνασίου στην αρχή εξέφρασαν επιφυλάξεις οι οποίες, όμως, έπαψαν να υπάρχουν στην πορεία του προγράμματος.

Τα αποτελέσματα της τελικής αξιολόγησης του προγράμματος είναι πολύ θετικά. Τα περισσότερα παιδιά δήλωσαν ότι η εμπειρία ήταν πολύ καλή, ότι η ενασχόληση με την κεραμική τους άρεσε πολύ, ότι απέκτησαν γνώσεις και μάλιστα με διασκεδαστικό τρόπο, ότι διεύρυναν τους ορίζοντές τους, ότι λειτούργησαν σαν ομάδα, ότι συμμετείχαν ενεργά, ότι συνεργάστηκαν καλά με τα παιδιά με ειδικές δεξιότητες και ότι έμαθαν από αυτά αφενός για την τέχνη του πηλού, αφετέρου για τη ζωή.

Αδυναμία του προγράμματος μπορεί να θεωρηθεί η έλλειψη ενός οργανωμένου εργαστηρίου κεραμικής στο Γυμνάσιο. Όμως, αυτή η αδυναμία ήταν που ώθησε το Γυμνάσιο Πλατέος να συνεργαστεί με το 1ο Ε.Ε.Ε.Κ. Πυλαίας-Χορτιάτη και εμπλούτισε το πρόγραμμα με τη διάσταση της ευαισθητοποίησης σε θέματα ετερότητας.

Κατά τη διάρκεια υλοποίησης του προγράμματος του 1ου Ε.Ε.Ε.Κ. Πυλαίας-Χορτιάτη, τα παιδιά δέχτηκαν μετά από αρκετή προετοιμασία τη συνεργασία με τα παιδιά του Γυμνασίου, έδειξαν ενδιαφέρον για το ρόλο του εκπαιδευτή και χάρηκαν την πραγμάτωσή του. Τους δόθηκε η δυνατότητα κατά τη διάρκεια των επισκέψεων να επικοινωνήσουν ισότιμα με τα άλλα παιδιά και να χαρούν το αποτέλεσμα της συνεργασίας.

Ιδιαίτερα ενδιαφέρον στοιχείο του προγράμματος είναι η αντιστροφή ρόλου σε ότι αφορά τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζουμε τα άτομα με ειδικές ανάγκες. Χάρη στο πρόγραμμα αυτό, οι μαθητές του Ε.Ε.Ε.Κ. κατάφεραν να εφαρμόσουν μια μέθοδο μετάδοσης τεχνικών γνώσεων για την κατασκευή ενός κεραμικού αντικειμένου. Να παράσχουν τα ίδια τη γνώση και την τεχνική υποστήριξη αντί να τη δεχθούν από τους άλλους όπως στερεοτυπικά συμβαίνει συνήθως. Αυτό είχε ιδιαίτερα θετική επίδραση στην αυτοεκτίμησή τους. Έτσι έγινε πράξη η φράση/σλόγκαν «είμαστε όλοι ίσοι αλλά όχι ίδιοι». Αυτό προσέδωσε και μια ποιητική διάσταση στο πρόγραμμα.

5. Συμπεράσματα

Μέσα από αυτή την εμπειρία, τα παιδιά του Γυμνασίου είχαν την ευκαιρία να ανακαλύψουν τα προσωπικά τους ταλέντα και να αναπτύξουν τη δημιουργικότητά τους. Ασχολήθηκαν με τον πηλό και ανέπτυξαν δεξιότητες. Βίωσαν τη διαδικασία παραγωγής κεραμικών αντικειμένων και έμαθαν για τα υλικά, τις τεχνικές, τον εξοπλισμό, τη γραμμή παραγωγής με ευχάριστο τρόπο. Εργάστηκαν ομαδικά, κάτι που ούτως ή άλλως προβλεπόταν από το μάθημα της Τεχνολογίας Β΄ Γυμνασίου, η ενασχόληση όμως με ένα ελκυστικό θέμα, όπως η κεραμική, κίνησε περισσότερο το ενδιαφέρον τους, συνέβαλε



στην ενεργητικότερη συμμετοχή τους και βοήθησε στη διαμόρφωση πιο θετικού κλίματος συνεργασίας.

Τα αποτελέσματα ήταν πολύ θετικά και για τα παιδιά του 1ου Ε.Ε.Ε.Κ. Πυλαίας-Χορτιάτη τα οποία χάρηκαν την προετοιμασία, αλλά και τις επισκέψεις που αντάλλαξαν τα δύο σχολεία. Αισθάνθηκαν ισχυροποιημένα και ικανά να μεταδώσουν τεχνογνωσία σε συνομήλικούς τους και αυτό τους ευχαρίστησε ιδιαίτερα. Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός ότι μετά το πέρας του προγράμματος συνέχισαν να επιζητούν τις πρακτικές και να ανακαλούν τις στιγμές συνεργασίας και επικοινωνίας που είχαν κατά τη διάρκεια των επισκέψεων.

Πολύ σημαντικό στοιχείο αυτής της δράσης ήταν η δημιουργική συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και των παιδιών των δύο σχολείων, καθώς αυτή έδωσε άλλες διαστάσεις και προοπτικές στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Συμπεραίνεται, λοιπόν, ότι η ενασχόληση με τις τέχνες και τον πολιτισμό στην εκπαίδευση εμπλουτίζει τη διδακτική πράξη και έχει πολύ θετική επίδραση στο σχολείο, μπορεί δε να αποτελέσει όχημα βιωματικής και δημιουργικής μάθησης στα σχολεία και της τυπικής και της ειδικής εκπαίδευσης, καθώς και όχημα συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να λειτουργούν δημιουργικά και να υιοθετούν πρακτικές που ενθαρρύνουν και προωθούν την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών, συμβάλλουν δε στη δημιουργία ευαίσθητων, ενεργών πολιτών που αποδέχονται τον Άλλο και έχουν στάσεις που βοηθούν στην ισότητα ευκαιριών και την καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού προσβλέποντας σε μια υγιή, συμπεριληπτική, αλληλέγγυα κοινωνία. Ο ρόλος τους είναι πολύ σημαντικός αφενός για τη δημιουργία κατάλληλης κοινωνικής ατμόσφαιρας για την ενεργή συμμετοχή των παιδιών, αφετέρου για τη δημιουργία ενός σχολείου «ανοικτού», που προωθεί την αλληλεπίδραση με άλλα σχολεία και με το ευρύτερο περιβάλλον.

Βιβλιογραφικές αναφορές

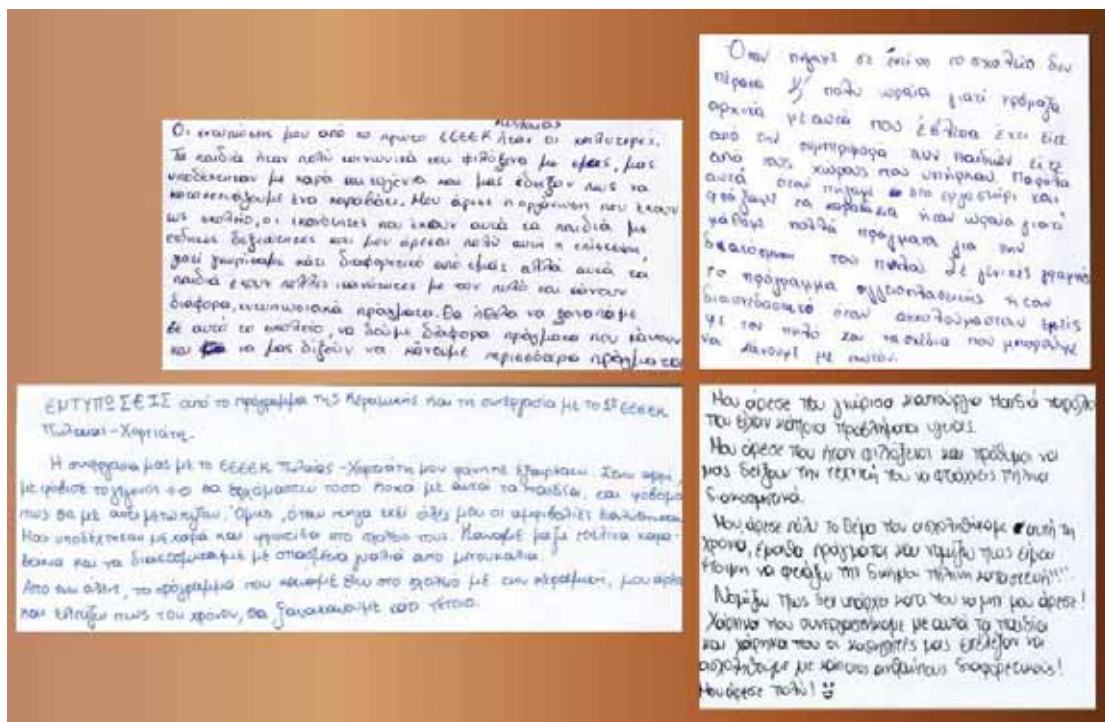
Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (συγγραφική ομάδα: Τζέλιου Β., Τσιμιχοδήμου Κ.) (2000). *Πηλοπλαστική*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.

Πλατή Μ. (2007). *Μια φορά κι έναν καιρό ένας αγγειοπλάστης...* Εκπαιδευτικός φάκελος. Αθήνα: Ίδρυμα Ν. Π. Γουλανδρή - Μουσείο Κυκλαδικής Τέχνης.

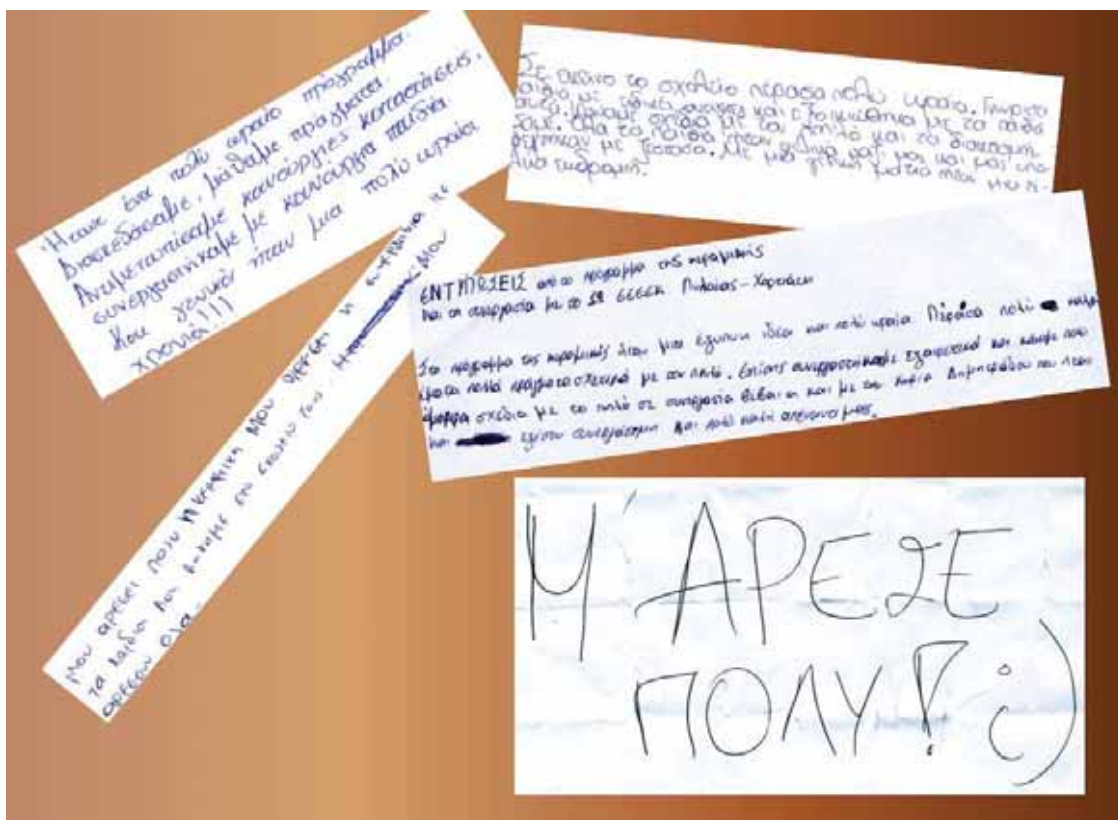
Υπουργική Απόφαση αρ. 137437/Γ2 (2014). «*Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος "Τεχνολογία" για τις Α', Β', Γ' τάξεις Γυμνασίου*», Φύλλο Εφημερίδας της Κυβερνήσεως (ΦΕΚ) της Ελληνικής Δημοκρατίας αρ. 2406, τεύχος Β', 9 Σεπτεμβρίου 2014.

«Προτάσεις Τέχνης και Πολιτισμού στην Εκπαίδευση»

Παράρτημα



Εικόνα 6. Σχόλια των παιδιών του Γυμνασίου



Εικόνα 7. Σχόλια των παιδιών του Γυμνασίου



Παράρτημα (Υλικό βιβλιογραφικής έρευνας που έκαναν τα παιδιά του Γυμνασίου Πλατέος)

- Αναγνώστου Ι. (2008). «Χώμα, Νερό, Φωτιά. Ένα ταξίδι στον κόσμο του πηλού», φυλλάδιο για τον μαθητή. Εκπαιδευτικό υλικό (επιμ. Μεταλληνού Γ.), Ηγουμενίτσα: Αρχαιολογικό Μουσείο Ηγουμενίτσας.
- Βαλλιάνος Χρ. (1999). «Κρήτη: Παράδοση 4.000 χρόνων...». Στο «Αφιέρωμα στην Κεραμική», ένθετο ΕΠΤΑ ΗΜΕΡΕΣ της εφημερίδας Η ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ, Κυριακή 22 Αυγούστου 1999.
- Γιαννοπούλου Μ. (1999). «Από τον τροχό στον κλίβανο. Η κεραμική τεχνολογία τους τρεις τελευταίους αιώνες». Στο «Αφιέρωμα στην Κεραμική», ένθετο ΕΠΤΑ ΗΜΕΡΕΣ της εφημερίδας Η ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ, Κυριακή 22 Αυγούστου 1999.
- Γρατσία Ειρ. (1999). «Κεραμική: μια τέχνη που χάνεται. Προσέγγιση σ' ένα κομμάτι του νεοελληνικού λαϊκού πολιτισμού αφημένου στην αδιαφορία». Στο «Αφιέρωμα στην Κεραμική», ένθετο ΕΠΤΑ ΗΜΕΡΕΣ της εφημερίδας Η ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ, Κυριακή 22 Αυγούστου 1999.
- Ιντζές Π. (1999). «... εις χουν απελεύσει». Στο «Αφιέρωμα στην Κεραμική», ένθετο ΕΠΤΑ ΗΜΕΡΕΣ της εφημερίδας Η ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ, Κυριακή 22 Αυγούστου 1999.
- Ιωάννου Ι. (1999). «Στο "στόχαστρο" του φακού. Έλληνες φωτογράφοι απαθανάτισαν έργα αγγειοπλαστών». Στο «Αφιέρωμα στην Κεραμική», ένθετο ΕΠΤΑ ΗΜΕΡΕΣ της εφημερίδας Η ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ, Κυριακή 22 Αυγούστου 1999.
- Μαντζούτσου-Τεϊλάχ Ε. (1999). «Ένας θησαυρός στο Τζαμί Τζισταράκη. Πλούσια σε εκθέματα η συλλογή του Μουσείου Ελληνικής Λαϊκής Τέχνης». Στο «Αφιέρωμα στην Κεραμική», ένθετο ΕΠΤΑ ΗΜΕΡΕΣ της εφημερίδας Η ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ, Κυριακή 22 Αυγούστου 1999.
- Μελλίδου-Κεφαλά Ν. (1999). «Δια χειρός Μακεδόνων δημιουργών». Στο «Αφιέρωμα στην Κεραμική», ένθετο ΕΠΤΑ ΗΜΕΡΕΣ της εφημερίδας Η ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ, Κυριακή 22 Αυγούστου 1999.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (συγγραφική ομάδα: Τζέλιου Β., Τσιμιχοδήμου Κ.) (2000). *Πηλοπλαστική*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.
- Πλατή Μ. (2007). *Μια φορά κι έναν καιρό ένας αγγειοπλάστης...* Εκπαιδευτικός φάκελος. Αθήνα: Ίδρυμα Ν. Π. Γουλανδρή - Μουσείο Κυκλαδικής Τέχνης.
- Πλουμάκης Γ. «Αγγειοπλαστική Τέχνη. Ιστορικά στοιχεία». Ανακτήθηκε στις 30/1/15 από <https://www.e-thrapsano.gr/thrapsano-pottery-ceramics/pottery-ceramics-history>
- Πλουμάκης Γ. «Η διαδικασία κατασκευής των αγγείων». Ανακτήθηκε στις 30/1/15 από [https://www.e-thrapsano.gr/thrapsano-pottery-ceramics-history](https://www.e-thrapsano.gr/thrapsano-pottery-ceramics/pottery-ceramics-history)



Πλουμάκης Γ. «Τα εργαλεία της κεραμικής τέχνης». Ανακτήθηκε στις 30/1/15 από την ιστοσελίδα <https://www.e-thrapsano.gr/thrapsano-pottery-ceramics/pottery-ceramics-history>

Πλουμάκης Γ. «Το καμίνι-το καμίνιασμα». Ανακτήθηκε στις 30/1/15 από την ιστοσελίδα <https://www.e-thrapsano.gr/thrapsano-pottery-ceramics/pottery-ceramics-history>

Σπαθάρη-Μπεγλίτη Ε. (1999). «Στης Σίφνου τα τσικαλαριά». Άρθρο σε Αφιέρωμα, ένθετο ΕΠΤΑ ΗΜΕΡΕΣ της εφημερίδας Η ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ, Κυριακή 22 Αυγούστου 1999.

Ψαροπούλου Μπ. (1999). «Χιλιάδες πήλινα βρήκαν στέγη. Στο Κέντρο Μελέτης Νεώτερης Κεραμικής». Στο «Αφιέρωμα στην Κεραμική», ένθετο ΕΠΤΑ ΗΜΕΡΕΣ της εφημερίδας Η ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ, Κυριακή 22 Αυγούστου 1999.

«Αρχαία Ελληνική Κεραμική». Αντλήθηκε από τον δικτυακό τόπο www.el.wikipedia.org στις 4/2/2015.

Λένα Δημητριάδου

Υπεύθυνη Σχολικών Δραστηριοτήτων της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ημαθίας
ysdddeimathias@gmail.com

Βασίλης Ζωγράφος

μέλος ΕΕΠ, τμήμα Εικαστικών & Εφαρμοσμένων Τεχνών της Σχολής Καλών Τεχνών του ΑΠΘ vzografos65@hotmail.com

Ειρήνη Ροντογιάννη

εκπαιδευτικός ΠΕ08 του 1^{ου} ΕΕΕΕΚ Πυλαίας-Χορτιάτη
ronteirini@gmail.com



Σχολείο-Μουσείο ως πυλώνες ανθρωπισμού και πολιτισμού μέσα από συγκεκριμένα παραδείγματα του Γραφείου Σχολικών Δραστηριοτήτων Δ.Δ.Ε. Ηρακλείου

Αγγελική Ζαχαράτου

Περίληψη

Εάν το σύγχρονο σχολείο είναι ο χώρος που προσφέρει παιδαγωγικές/διδακτικές μεθόδους, εργαλεία συμμετοχικής μάθησης και εμπειρίες αναστοχασμού, ψυχαγωγίας και δημιουργικότητας, τότε ο μουσειακός χώρος έχει πολλές «εκλεκτικές συγγένειες» με αυτό, ως κατεξοχήν χώρος δημιουργίας, πολιτισμού και εκπαίδευσης. Το σύγχρονο μουσείο βοηθά το εφηβικό κοινό να καλλιεργήσει την αισθητική και πολιτιστική ευαισθησία του και να αντιληφθεί την ιστορικότητα των αντικειμένων/ εκθεμάτων, καθώς και τα κοινωνικο-πολιτιστικά πλαίσια στα οποία αυτά εντάσσονται. Μάλιστα, η διάσταση ενός μορφωσιογόνου μαθησιακού περιβάλλοντος το οποίο να παρέχει με επιστημονικά εύγλωττους, πειστικούς και πρακτικούς τρόπους στοιχεία από το παρελθόν, την τέχνη, παλαιότερη και σύγχρονη και στοιχεία από την γενικότερη δημιουργία πραγματώνεται με τον καλύτερο δυνατό τρόπο μέσα από τη σύνθεση των δύο, δηλαδή του μουσείου και του σχολείου. Επιπλέον, και οι δύο οργανισμοί ανταποκρίνονται σε μία ευρύτερα εννοούμενη εκπαιδευτική και κοινωνική αποστολή, καθώς προσεγγίζουν ολιστικά τον κόσμο με στόχο την πραγματική κατανόησή του.

Λέξεις κλειδιά: τυπική/άτυπη εκπαίδευση, εκπαιδευτικό μονοπάτι, καλλιτεχνική δημιουργία

1. Εισαγωγή

Η μουσειακή εμπειρία που απευθύνεται σε νέους ανθρώπους, εκλαμβάνεται από την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών κατά κανόνα ως συμπλήρωμα, ενίσχυση ή εμπέδωση και έμμεση αξιολόγηση της μαθησιακής-εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπως αυτή δομείται και παρέχεται στο σχολείο, στο πλαίσιο της τυπικής εκπαίδευσης. Εάν όμως στην τυπική εκπαίδευση η ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών, η πνευματική, κοινωνική, συναισθηματική, αισθητική και γλωσσική διεργασία, αν και καθίσταται θεωρητικά πρωταρχικός σκοπός στην πράξη δεν υπηρετείται αποτελεσματικά, τότε είναι ανάγκη η εκπαιδευτική πραγματικότητα, ως κοινωνική δράση, να αναλάβει την εκδίπλωση των δυνατοτήτων του αναπτυσσόμενου ανθρώπου συνδέοντας το σχολείο και με άλλους μορφωτικούς χώρους. Σε αυτή την αναζήτηση της περιήγησης στις πιο ενδιαφέρουσες περιοχές της ανθρώπινης δημιουργίας και σκέψης, το μουσείο την τελευταία εικοσαετία, αν κι έχει ενσωματώσει φιλικές εικόνες της καθημερινότητας και έχει εξειδικευτεί για να ικανοποιήσει κάθε ενδιαφέρον, όπως καλαίσθητοι χώροι υποδοχής και εστίασης, επιμελημένοι κατάλογοι,



πληθώρα εκπαιδευτικών προγραμμάτων κ.ά., διατηρεί ακόμα μία σχέση απόστασης με τις νεαρότερες ηλικίες. Το σύγχρονο μουσείο δεν έχει κατορθώσει να αποδυθεί το χαρακτηρισμό του αρτηριοσκληρωτικού και απροσπέλαστου χώρου που ενδείκνυται για ειδικούς και μνημένους, κάτι σαν μαυσωλείο αποθήκευσης μιας γνώσης λίγο-πολύ αδιάφορης, σύμφωνα με έρευνα που δημοσιεύτηκε στο Έθνος με τίτλο: «Οι Έλληνες και τα Μουσεία» (11/9/2015).

Στα παραπάνω, εάν αναζητήσουμε τις αιτίες θα διαπιστώσουμε τα εξής: 1) τα ερεθίσματα που έχουν οι μαθητές μέσα από τη σχολική και οικογενειακή ζωή δεν είναι αρκετά, 2) υπάρχει μεγάλη έλλειψη ενημέρωσης, καθώς η προβολή των θεμάτων του πολιτισμού από τα Μέσα Ενημέρωσης και κυρίως το μαζικότερο όλων των Μέσων, την τηλεόραση, είναι πενιχρή, 3) το σύστημα παιδείας δεν προάγει στο βαθμό που πρέπει τα θέματα πολιτισμικής κληρονομιάς, 4) «οι μαθητές, αναφέρει ο Δημήτρης Παντερμαλής, Διευθυντής του Μουσείου της Ακρόπολης, έχουν έλλειψη βασικών γνώσεων σε θέματα πολιτισμού και τέχνης με αποτέλεσμα η επικοινωνία Μουσείου-επισκέπτη να μην μπορεί να ολοκληρωθεί» (op.cit.).

Ο Νίκος Καλτσάς, πρώην διευθυντής του Εθνικού Αρχαιολογικού Μουσείου, τονίζει πως: «για τα περισσότερα παιδιά η επίσκεψη στα Μουσεία τείνει να ισοδυναμεί με ευκαιρία δραπέτευσης από το χώρο του σχολείου και μόνο. Κάτι σαν εκδρομή. Δεν είναι όμως μία εκδρομή γνωριμίας και προσέγγισης του πολιτισμικού μας πλούτου, εάν λειτουργεί αποσπασματικά χωρίς να εντάσσεται σε ένα οργανωμένο πλαίσιο και με μαθήματα που σιγά-σιγά θα φέρουν κοντά το παιδί στον πολιτισμό» (op.cit.). Μάλιστα, ο ίδιος αποκαλύπτει πως βλέπει πολλές φορές στο μουσείο ότι υπάρχουν παιδιά που μαγεύονται και συγκινούνται από την επαφή τους με το χροχρόνο των εκθεμάτων. Εξάλλου, «τα Μουσεία σήμερα προσπαθούν να διηγηθούν μία ιστορία φιλική ακόμα και για τον αδαή επισκέπτη, μέσα από τον τρόπο παρουσίασης των εκθεμάτων τους», υπερθεματίζει σχετικά ο διευθυντής του Εθνικού Αρχαιολογικού Μουσείου. Κατά συνέπεια, οι επισκέψεις στα μουσεία θα πρέπει να δίνουν περιθώρια στο μαθητή όχι μόνο για ανάπτυξη των μηχανισμών της δημιουργικότητάς του, αλλά κυρίως για σύνδεση με τη ζωή του, τις μνήμες και τις αξίες του, ώστε στη συνέχεια αυτός να αναπτύξει τη «μουσειοφιλία» και την αγάπη για τις τέχνες.

2. Το μουσείο και η νέα οπτική

Για να επιτευχθεί όμως η συμμετοχή των νέων στον επαναπροσδιορισμό της αποστολής των μουσειακών οργανισμών, οι τελευταίοι θα πρέπει να ανταποκρίνονται στις ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας όπως: α) να δείχνουν κοινωνική ευαισθησία, β) να είναι ανοικτοί σε όλες τις κατηγορίες του κοινού, γ) να προβάλλουν με σύγχρονη οπτική την πολιτιστική κληρονομιά ή την επιστήμη προσφέροντας νέες ερμηνείες και δ) να προωθούν το διαπολιτισμικό διάλογο. Παρά τις εγγενείς αδυναμίες των δύο



αυτών ζωντανών οργανισμών, του μουσείου και της εκπαίδευσης, θεωρούμε πως η ευελιξία για τον επαναπροσδιορισμό στόχων, η ενεργοποίηση δυνάμεων και από τους δύο χώρους, οι συνεργασίες κλίμακας για επίτευξη κοινών στόχων και η διάχυση μηνυμάτων θα επιφέρουν τα ποθητά αποτελέσματα. «Οι διαδικασίες για την εκπλήρωση του εκπαιδευτικού ρόλου του μουσείου στην Ελλάδα είναι συχνά ταυτόσημες με το σχεδιασμό και την υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων που απευθύνονται σε οργανωμένες ομάδες επισκεπτών π.χ. σχολικές τάξεις (περιοριστική οπτική της μουσειοπαιδαγωγικής)» (Νικονάνου, 2004:78). Ωστόσο, μία από τις πολλές εκπαιδευτικές λειτουργίες του μουσείου, όπως η εκθεσιακή διαμόρφωσή του, καθορίζει επίσης τα είδη της εκπαιδευτικής παρέμβασης και θεώρησης του γενικότερου εκπαιδευτικού γεγονότος που συντελείται μέσα στο μουσείο.

Τα σύγχρονα μουσεία, με τη χρήση σωστών τεχνικών και μεθόδων, μπορούν να εξάπτουν τη φαντασία και να αγγίζουν την ευαισθησία του νέου ατόμου με σκοπό την ψυχαγωγία και την εποικοδομητική μάθηση. Ως άτυποι χώροι εκπαίδευσης διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση ανθρώπων με διευρυμένες πνευματικές γνώσεις και αναπτυγμένη κριτική ικανότητα, όπως βελτίωση αντιλήψεων και δεξιοτήτων, ανταλλαγή εμπειριών και ενθάρρυνση στο μαθητικό κοινό, μέσω των εκπαιδευτικών τους προγραμμάτων που αποτελούν βασικό "κίνητρο" για μάθηση, ενθάρρυνση μέσα από την απλή επίσκεψη/ περιήγηση/απλή πληροφόρηση, γνώση κι ενδιαφέρον κατά τη διάρκεια της επαφής με τα αντικείμενα, αλλά και μετά από αυτήν. Τα εκπαιδευτικά προγράμματα των μουσείων μπορούν να δώσουν *«στα παιδιά περισσότερη ελευθερία και δυνατότητες να εξερευνήσουν, να πειραματιστούν, να συγκρίνουν, να αξιολογήσουν, και να αναζητήσουν εναλλακτικές λύσεις, σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό από ότι επιτρέπει το σχολικό πρόγραμμα»* (Γλύτση κ.ά, 2002:126).

Ωστόσο, η επίσκεψη ενός σχολείου στο μουσείο και η παρακολούθηση εκπαιδευτικού προγράμματος πρέπει να πείσει τον υπεύθυνο εκπαιδευτικό ότι: 1) ωφελεί τη διαδικασία της μάθησης και της αγωγής, 2) απευθύνεται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, 3) ενθαρρύνει τους μαθητές να εκφράσουν τα δικά τους συναισθήματα, 4) ωθεί τους μαθητές στη δράση και διευκολύνει την ελευθερία έκφρασής τους και 5) ενθαρρύνει τη δική τους έρευνα. Κατά συνέπεια, ο άξονας σχεδιασμού της όποιας προσέγγισης ή ο σχεδιασμός οποιουδήποτε εκπαιδευτικού προγράμματος θα πρέπει να είναι ανθρωποκεντρικός και να έχει ως στόχο την ερμηνευτική παρουσίαση μέσα από το μοντέλο της «εμπειρίας», δηλαδή να συνδέεται με εμπειρίες του νέου ανθρώπου και να του προκαλεί αμεσότερους και εντονότερους συνειρμούς πχ. ένα ιστορικό/τεχνολογικό/πολεμικό μουσείο μπορεί να συγκινεί περισσότερο από ένα μουσείο γεωργικών εργαλείων. Ο έφηβος επισκέπτης θα πρέπει να είναι στο επίκεντρο, η μετατόπιση να γίνεται προς το μέρος του,



ενώ ο μουσειακός χώρος για να τον κερδίσει και να του δημιουργήσει ερεθίσματα, θα πρέπει να υπάρχει διάδραση μεταξύ τους.

3. Δύο παραδείγματα συνεργασίας του Γραφείου Σχολικών Δραστηριοτήτων Δ.Δ.Ε. Ηρακλείου με μουσεία του Ηρακλείου

Στην παρούσα εργασία θα αναδείξουμε τη σημασία της εκπαιδευτικής/μαθησιακής καινοτομίας της εκπαίδευσης και του μουσείου μέσα από δύο παραδείγματα. Κατά πρώτον, με τη συμμετοχή της Υπευθύνου Σχολικών Δραστηριοτήτων Δ.Δ.Ε. Ηρακλείου (Α. Ζαχαράτου) στην επιστημονική ομάδα σχεδιασμού του Εκπαιδευτικού Μονοπατιού του Μουσείου Φυσικής Ιστορίας του Πανεπιστημίου Κρήτης, το σχολικό έτος 2014-2015, με τίτλο «ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑ ΣΤΟ ΜΟΥΣΕΙΟ: Τα ζώα στο φακό του στερεοσκοπίου και ειδικότερα των "δραστηριοτήτων επέκτασης" (post visit phase) για το Γυμνάσιο/Λύκειο-τα ζώα στην ιστορία, τη μυθολογία, την παράδοση και την τέχνη. Κατά δεύτερον, με την εικαστική έκθεση με τίτλο: «Δαιδάλεια» (27/09/2019-10/01/2020), στο Αρχαιολογικό Μουσείο Ηρακλείου, από την ομάδα ARS V, καλλιτέχνες με εκπαιδευτική ιδιότητα που συντονίζονται από την Υπεύθυνη Σχολικών Δραστηριοτήτων Δ.Δ.Ε. Ηρακλείου. Η συγκεκριμένη έκθεση ενεργοποίησε νέες ερμηνευτικές προκλήσεις για τον μινωικό πολιτισμό, πλαισιώθηκε από συναφείς εκπαιδευτικές δράσεις, όπως η διοργάνωση μαθητικής έκθεσης με τίτλο: «Μικρά Δαιδάλεια» (Μάρτιος-Ιούλιος 2020).

3.1. Μουσείο Φυσικής Ιστορίας του Παν/μιου Κρήτης (ΜΦΙΚ) και εκπαίδευση

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Τα ζώα στο φακό του στερεοσκοπίου» είναι το πρώτο από τη νέα σειρά εργαστηριακών προγραμμάτων του Μουσείου Φυσικής Ιστορίας Κρήτης (ΜΦΙΚ) του Πανεπιστημίου Κρήτης με το γενικό τίτλο: «Εργαστήρια στο Μουσείο». Στόχος του είναι να συμβάλλει στη διδακτική διαδικασία του σχολείου σχετικά με την ταξινόμηση των ζωικών οργανισμών και τη σχέση της λεπτής υφής των δομών των οργανισμών με τις λειτουργίες και τον τρόπο ζωής τους. Το πρόγραμμα σχεδιάστηκε για τις τάξεις Ε΄ και ΣΤ΄ Δημοτικού, το Γυμνάσιο και το Λύκειο και έχει τη δομή ενός εκπαιδευτικού μονοπατιού (ή διδακτικού σεναρίου). Αυτό σημαίνει ότι υλοποιείται σε τρία στάδια: το προπαρασκευαστικό, που υλοποιείται στο σχολείο, το βιωματικό, που υλοποιείται στο μουσείο και το στάδιο εμπέδωσης και επέκτασης που υλοποιείται και πάλι στο σχολείο.

Σημαντικό είναι το γεγονός ότι, σε κάθε εκπαιδευτικό μονοπάτι, τα τρία στάδια υλοποίησης σχεδιάζονται πάνω σε ένα ενιαίο άξονα, είναι αναπόσπαστα και διέπονται από συνέχεια και συνοχή. Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Τα ζώα στο φακό του στερεοσκοπίου», αποτελεί προϊόν συνεργασίας μίας εκπαιδευτικής ομάδας προερχόμενης και από τις τρεις βαθμίδες Εκπαίδευσης της Κρήτης. Η επί πλέον καινοτομία του όμως



συνίσταται στο γεγονός ότι το βιωματικό στάδιο στο μουσείο αποτελεί το πρώτο εργαστηριακό πρόγραμμα του ΜΦΙΚ που σχεδιάστηκε αποκλειστικά για να υλοποιείται με τη χρήση στερεοσκοπίων, οργάνων που επιτρέπουν στους μαθητές να βλέπουν τα αντικείμενα τρισδιάστατα και σε μεγέθυνση. Ο σχεδιασμός του προγράμματος στοχεύει στην καλλιέργεια του περιβαλλοντικά, ψηφιακά και επιστημονικά εγγράμματου πολίτη του 21ου αιώνα που θα σέβεται τη ζωή στον πλανήτη και θα αγωνίζεται για να διατηρήσει την ποικιλομορφία και την ομορφιά της σε μικροσκοπικό και μακροσκοπικό επίπεδο.

Το εκπαιδευτικό υλικό που δημιουργήθηκε για να υποστηρίξει το εκπαιδευτικό μονοπάτι «Τα ζώα στο φακό του στερεοσκοπίου»: 1) αξιοποιεί δημιουργικά στοιχεία από τα μαθησιακά περιβάλλοντα του σχολείου, του μουσείου και της καθημερινής ζωής, στην αναζήτηση της επιστημονικής γνώσης και στην καλλιέργεια φιλικών στάσεων προς το περιβάλλον και τη ζωή, 2) καθιστά ενεργές τις κοινότητες μάθησης του σχολείου και του μουσείου για τη σύνδεση της επιστήμης με την κοινωνία, το περιβάλλον και τον πολιτισμό και 3) συμπυκνώνει και υπηρετεί τη φιλοσοφία τόσο των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών για τις Φυσικές Επιστήμες και την Τεχνολογία, όσο και των ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ, προσφέροντας: α) ευελιξία στο περιεχόμενο και τη μέθοδο της διδασκαλίας, β) στοχοκεντρικότητα και συνεκτικότητα έτσι ώστε, με βάση τους εκπαιδευτικούς στόχους, να εξασφαλίζεται η συνέχεια και η σύνδεση της γνώσης από τάξη σε τάξη αλλά και από βαθμίδα σε βαθμίδα, γ) διαθεματικότητα, ώστε να καλλιεργούνται με τρόπο εγκάρσιο οι βασικές δεξιότητες/ ικανότητες και η ανάπτυξη θεμάτων και αξιών σε όλο το εύρος των μαθημάτων, δ) διαφοροποίηση της διδασκαλίας, προκειμένου να λαμβάνονται υπόψη οι διαφορετικοί ρυθμοί μάθησης των μαθητών και ε) ποικιλία εργαλείων και τεχνικών διδακτικής με κυρίαρχο το στερεοσκόπιο, ασυνήθιστο στη σχολική εκπαίδευση, που δίνει τη δυνατότητα της τρισδιάστατης μεγέθυνσης, για πιο άνετη και πιο αποτελεσματική παρατήρηση του κόσμου γύρω μας.

3.1.1. Παρουσίαση του εκπαιδευτικού προγράμματος

Το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα επιδιώκει την εμπλοκή των μαθητών και μαθητριών σε διαφορετικές μορφές και ρυθμούς μάθησης καθώς και σε διαφορετικούς βαθμούς πολυπλοκότητας. Η συνεργατική μέθοδος, το παιχνίδι ρόλων, ο καταιγισμός ιδεών (brainstorming), τα σχέδια δράσης (projects), η υποστηρικτική μάθηση, η φθίνουσα καθοδήγηση των μαθητών και μαθητριών από μέρους του/της εκπαιδευτικού στις διαδικασίες επιστημονικής και τεχνολογικής έρευνας ή η οργάνωση εκθέσεων στο σχολικό και εξωσχολικό περιβάλλον, αποτελούν αντιπροσωπευτικές εκδοχές μιας διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Τα επιμέρους στάδια του προγράμματος έχουν ως εξής:

Προπαρασκευαστικό στάδιο (5-6 διδακτικές ώρες)



A. Δημιουργία ομάδων, προϋπάρχουσα γνώση, προσδοκίες (Διάρκεια: 1 έως 2 διδακτικά δίωρα) και Β. Ενεργοποίηση ενδιαφέροντος, εξοικείωση με την έννοια «ταξινόμηση με κριτήριο» (Διάρκεια: 1 έως 2 διδακτικά δίωρα).

Βιωματικό στάδιο στο ΜΦΙΚ (2 ώρες)

Στη διάρκεια αυτού του σταδίου πραγματοποιείται επίσκεψη στο Μουσείο Φυσικής Ιστορίας Κρήτης, όπου οι μαθητές και οι μαθήτριες συμμετέχουν σε δώρο εκπαιδευτικό πρόγραμμα.

Τελικό στάδιο: (η διάρκειά τους σε ώρες είναι στην κρίση του εκπαιδευτικού)
Στο στάδιο αυτό, που πραγματοποιείται ξανά στο σχολείο, οι μαθητές με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού καλούνται να αναστοχαστούν ότι έμαθαν στα δύο προηγούμενα στάδια προκειμένου να επιβεβαιώσουν και να εμπεδώσουν τις πληροφορίες που απέκτησαν στο μουσείο.

3.1.2. Οι δραστηριότητες επέκτασης (post visit phase)

Με την επιστροφή στο σχολείο, είτε με τη βοήθεια διαφανειών ή φωτογραφιών που τράβηξαν οι μαθητές ή ο δάσκαλος, είτε με εποπτικό υλικό που προμηθεύτηκαν από το μουσείο, αρχίζει ο αναστοχασμός όλων των σημείων, που είχαν αναφερθεί κατά την επίσκεψη στο μουσείο, και συμπληρώνονται οι ελλείψεις, κάνοντας χρήση του υλικού που έχει αναρτηθεί στον ιστότοπο του μουσείου. Οι μαθητές είναι πλέον έτοιμοι για τη μορφοποίηση, την επεξεργασία, τη σύνθεση και τον εμπλουτισμό των ιδεών, με στόχο την απόλαυση και την περιπέτεια της δημιουργίας και με σκοπό τη διάχυση του "αποτελέσματος" της δημιουργίας εντός και εκτός σχολικής κοινότητας. Έτσι, οι μαθητές στο μετά την επίσκεψη στάδιο: α) προεκτείνουν το "διάλογο" που άνοιξαν στο μουσείο, β) εμβαθύνουν και κατανοούν τις αξίες που χαρακτηρίζουν τη μουσειακή δραστηριότητα που ανέπτυξαν στο χώρο του μουσείου, δηλαδή τις αξίες διάσωσης και έρευνας ως αξίες των θετικών επιστημών που έχουν την ίδια βαρύτητα με τις εκπαιδευτικές αξίες και γ) καλλιεργούν τη "συνέχεια" του εργαστηριακού μονοπατιού με δραστηριότητες για ανταλλαγή εμπειριών και παραγωγή πρωτότυπου υλικού, δηλαδή εκλεπτύνουν τη "ματιά" τους, το καινούργιο βλέμμα "έξω από το στερεοσκόπιο" με ασκήσεις, παιχνίδια και δραστηριότητες που τους επιτρέπουν να απομακρυνθούν από το εκπαιδευτικό μονοπάτι, χωρίς να ξεφύγουν από την ουσία του, να το περιβάλλουν με τη φαντασία τους για να μπορέσουν να δημιουργήσουν ένα πλήθος σχημάτων, μορφών, κατασκευών που έχουν πλάσει ελεύθερα μέσα στο μυαλό τους (π.χ. ανακοινώσεις σε άλλη τάξη, σε γονείς, βιβλίο που θα συγγράψουν οι ομάδες, παρουσίαση powerpoint, δημιουργία θεατρικού έργου, θεατρικού παιχνιδιού κ.ά.).

Ενδεικτικά αναφέρουμε μερικές από τις δραστηριότητες επέκτασης (περισσότερες δραστηριότητες μπορείτε να αναζητήσετε στον ιστότοπο του ΜΦΙΚ <https://www.nhmc.uoc.gr>

A. Για το Δημοτικό και το Γυμνάσιο



Ταξινόμηση ζώων και βιοποικιλότητα

1. Πώς η γιαγιά αναγνωρίζει τα κοτόπουλά της, ο βοσκός τα πρόβατά του ή ο ψαράς τα ψάρια που πιάνει; Συζητήστε τους λόγους και ανταλλάξτε απόψεις.
2. Αναλύστε και μελετήστε τα δομικά χαρακτηριστικά και τη λειτουργία ενός άγνωστου ή εξαφανισμένου είδους ζώου (πχ. το πουλί Ντόντο, ο θυλακίνος κ.ά.) με παιχνίδια προσομοίωσης σε Η/Υ, με αντιπαράθεση απόψεων, με παιχνίδια ρόλων, με δραματοποίηση, με κατασκευή χάρτη εννοιών, με κατασκευή πίνακα κ.ά. (επιλέξτε τη μέθοδο που ταιριάζει στη δική σας περίπτωση). Αναρτήστε τα ευρήματά σας σε πίνακα στην τάξη σας.
3. Συνεργαστείτε με τους ξενόγλωσσους καθηγητές του σχολείου σας και αναζητείστε την ονομασία διαφόρων ζώων σε άλλες γλώσσες. Επίσης, συμβουλευτείτε τους για να βρείτε την ερμηνεία του επιστημονικού τους ονόματος (στη λατινική γλώσσα).
4. Ετοιμάστε ένα debate π.χ. με θέμα "τα ζώα του τσίρκου ή του ζωολογικού κήπου". Ετοιμάστε το σενάριο, τους κανόνες, μοιράστε ρόλους και αφήστε τη συζήτηση να φουντώσει.... Σε φύλλο εργασίας αποτυπώστε τις παρατηρήσεις ή τις δυσκολίες που αντιμετωπίσατε.
5. Συντάξτε ένα κείμενο με τα Δικαιώματα των Ζώων και αναρτήστε το στο διαδίκτυο. Εμπνευστείτε από τις αρχές του Ανιμαλισμού στο βιβλίο του George Orwell, *Η φάρμα των ζώων*.

Τα ζώα στην ιστορία, τη μυθολογία, την παράδοση και την τέχνη

- Στη Μινωική Κρήτη θεωρούσαν τον ταύρο ως «ιερό ζώο που συμβόλιζε τον Ήλιο και έπαιρνε μέρος στα ταυροκαθάψια». Διερευνήστε τα ιερά ζώα σε άλλα μέρη της Ελλάδας ή ακόμη και σε άλλους πολιτισμούς. Καταγράψτε τα χαρακτηριστικά τους γνωρίσματα, καθώς και τους λόγους που ο άνθρωπος τα λάτρευε ως ιερά ζώα. Βρείτε τις επιστημονικές τους ονομασίες και περιγράψτε τον τρόπο λατρείας τους. Σήμερα, υπάρχουν αντίστοιχα παραδείγματα λατρείας ζώων; Σχολιάστε τις απαντήσεις σας.
- Αναζητήστε απεικονίσεις ζώων στις εικαστικές τέχνες από το Μινωικό Πολιτισμό ως τη μοντέρνα τέχνη του 20ού αιώνα (ψηφιδωτά, πίνακες, τοιχογραφίες, σφραγιδόλιθοι, νομίσματα). Ετοιμάστε μία παρουσίαση (ppt) με τα (αγαπημένα σας) έργα ζωγράφων που αναπαριστούν ζώα ή τοπία με ζώα. Για κάθε ένα από αυτά τα ζώα βρείτε το κοινό και το επιστημονικό του όνομα, καταγράψτε τα χαρακτηριστικά του γνωρίσματα και τις πληροφορίες για το περιβάλλον που ζει.
- Χρωματίστε ένα έντομο ή ζώο σε πολλές απίθανες παραλλαγές, φωτογραφίστε το, εκτυπώστε τις φωτογραφίες σας και φτιάξτε το



δικό σας photoalbum. Κάθε φωτογραφία θα πρέπει να συνοδεύεται από την ταυτότητα του ζώου. Στην ταυτότητα του ζώου θα πρέπει να βάλετε μια φωτογραφία του, το επιστημονικό του όνομα, το κοινό του όνομα, τα κύρια χαρακτηριστικά του γνωρίσματα και διάφορες πληροφορίες για το περιβάλλον που ζει. Μπορείτε να οργανώσετε έναν ενδοσχολικό διαγωνισμό και να βραβεύσετε την φωτογραφία με το πιο παράξενο ζώο.

- Ετοιμάστε μία σύγχρονη χορογραφία εμπνευσμένη από την κίνηση των ζώων. Παρακολουθείστε χορογραφίες μεγάλων δημιουργών αλλά και χορευτικών σχημάτων της περιοχής σας.

B. Για το Λύκειο

- Σχολιάστε την Οδηγία 92/43/ΕΟΚ «για τη διατήρηση των φυσικών οικοτόπων καθώς και της άγριας πανίδας και χλωρίδας» που θεσμοθετήθηκε από το Συμβούλιο των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων με σκοπό να συμβάλλει στην προστασία της βιολογικής ποικιλότητας, μέσω της διατήρησης των φυσικών οικοτόπων, καθώς και της άγριας πανίδας και χλωρίδας στο Ευρωπαϊκό έδαφος των κρατών μελών που εφαρμόζεται η συνθήκη.
- Αναζητείστε τα ΦΕΚ και την ισχύουσα Νομοθεσία στην ιστοσελίδα www.ypeka.gr και εντοπίστε τα εδάφια που σας αφορούν. Επιπρόσθετα, απευθυνθείτε σε φορείς και οργανώσεις περιβαλλοντικής δράσης και συζητείστε μαζί τους τυχόν παραβιάσεις και γνωρίστε τη δράση που αναπτύσσουν σε συγκεκριμένους τομείς. Αναζητείστε τρόπους ευαισθητοποίησης της κοινής γνώμης σε ζητήματα που εντοπίσατε από την έρευνά σας όπως, θέατρο δρόμου, οικολογικά παζάρια, παρεμβάσεις στα τοπικά ΜΜΕ, στρογγυλά τραπέζια με ειδικούς κλπ.

3.1.3. Α.Μ.Η. – «Δαιδάλεια» και εκπαίδευση

Τα ελληνικά αρχαιολογικά μουσεία έχουν τεράστια πολιτιστική και ιστορική αξία, αλλά για να ενταχθούν στην καθημερινότητά μας χρειάζεται οι διοικήσεις τους να σχεδιάσουν ευέλικτες δράσεις, ώστε να φέρουν τους πολίτες κοντά τους, δημιουργώντας με αυτόν τον τρόπο ένα ενημερωμένο και δυναμικό κοινό. Ειδικότερα, το Αρχαιολογικό Μουσείο Ηρακλείου (Α.Μ.Η.) προβάλλει την ταυτότητα ενός λαού, αντανακλώντας στη συλλογική μνήμη, ενώ μέσα από μία σειρά δράσεων και προγραμμάτων προσφέρει ενημέρωση, ψυχαγωγία και ένα αξιόλογο εκπαιδευτικό έργο, καθιστώντας αφενός τη μουσειακή επίσκεψη λειτουργική, ευχάριστη και δελεαστική και επιδιώκοντας αφετέρου ο επισκέπτης να επιδρά με την παρουσία του. Αυτό που φέρνει ένα μουσείο κοντά στην κοινωνία είναι η προσφορά ιδιαίτερων εμπειριών μέσα από πολυποικίλες δράσεις, όπως για παράδειγμα οι εικαστικές εκθέσεις που πραγματοποιούνται σε αρχαιολογικά μουσεία εδώ και αρκετά χρόνια. Από



τη δεκαετία του '60 φωτισμένοι αρχαιολόγοι, που θεωρούσαν τα μουσεία πνευματικές εστίες, είχαν επαφές με σύγχρονους καλλιτέχνες και διοργάνωσαν τέτοιου είδους γεγονότα.

Σε ότι μας αφορά, πέντε εικαστικοί καλλιτέχνες, ο Θάνος Βιδάκης, η Μαρία Γρηγοριάδη, η Βίκυ Καμένου, η Στέλλα Κουκουλάκη και ο Κώστας Παγωμένος, που συναποτελούν την ομάδα ARS V, της οποίας έχω την ευθύνη συντονισμού και επικοινωνίας, προσπαθούν να παραμένουν καλλιτεχνικά δημιουργικοί, ψάχνοντας τις αναφορές τους κι αναζητώντας τα σημεία εκείνα που προσφέρουν συσχετισμούς ανάμεσα στην τέχνη και τη ζωή. Παράλληλα, ως παιδαγωγοί παροτρύνουν τους μαθητές τους, στη δύσκολη φάση της εφηβείας, να αγαπήσουν την τέχνη, με τους ίδιους να δηλώνουν χαρακτηριστικά: «Για όλους εμάς το ΑΜΗ, ένας χώρος με πολιτισμική και ιστορική αξία, ήταν η ευκαιρία να χτίσουμε σχέσεις και να ανοίξουμε "διάλογο(ους)" με τα εκθέματά του, να "συνομιλήσουμε" με τα έργα και τους καλλιτέχνες του παρελθόντος, καλλιτέχνες που και αυτοί έζησαν και δημιούργησαν στον όμορφο αυτόν τόπο, την Κρήτη». Μετά από μία προετοιμασία δεκατριών μηνών με τη Διεύθυνση του Μουσείου, αρχαιολόγους και συντηρητές, οι πέντε καλλιτέχνες παρήγαγαν καινούργια εικαστικά έργα υψηλής αισθητικής που παρουσιάστηκαν στην έκθεση με τίτλο: «Δαιδάλεια» (23/09/2019-10/01/2020) στην αίθουσα πολυμεσικών εφαρμογών του Α.Μ.Η. Μέσα από δεκαεπτά εικαστικά-πλαστικά σύγχρονα τεκμήρια/σπαράγματα, έργα πολυμήχανα, επινοητικά και πρωτότυπα, η ομάδα ARS V πριμοδότησε το διάλογο με τον Πρωτομάστορα Δαίδαλο και το Λαβύρινθό του, διασταυρώνοντας την τέχνη τους με τη δική του με πυγμή και δυναμισμό. Τα έργα της ομάδας εγγράφουν και επισκοπούν το μύθο και το παρελθόν τινάζοντας τη σκόνη και τις ρυτίδες του, μετρώντας το βάρος του στο σήμερα, αψηφώντας όμως το περιττό και το περίσσιο. Τα «Δαιδάλεια» συνομίλησαν με την αρχαιολογική περιοδική έκθεση του Α.Μ.Η. με τίτλο: «Δαίδαλος: όψεις ενός τεχνίτη», ενώ στο πλαίσιο των παράλληλων δράσεων διοργανώθηκαν από τους γλύπτες Κώστα Παγωμένο και Βίκυ Καμένου δύο εργαστήρια που απευθύνονταν σε παιδιά κι εφήβους. Επίσης, διοργανώθηκαν από τους καλλιτέχνες θεματικές ξεναγήσεις την πρώτη Κυριακή κάθε μήνα (Οκτώβριος-Ιανουάριος) που τα μουσεία έχουν ελεύθερη είσοδο για το κοινό. Στον ιστότοπο του Α.Μ.Η. <https://heraklionmuseum.gr> είναι αναρτημένος ο δίγλωσσος ηλεκτρονικός κατάλογος της έκθεσης με αναλυτική αναφορά στα εικαστικά, γλυπτά έργα και τις εγκαταστάσεις των καλλιτεχνών.

3.1.4. Α.Μ.Η. – «Μικρά Δαιδάλεια»

Η εικαστική δημιουργία εντός του σχολικού χώρου επιτελεί συγκεκριμένες παιδευτικές και μορφωτικές λειτουργίες, αλλά συνάμα απελευθερώνει τον έφηβο από την καθημερινή πίεση, το άγχος και τη δυσφορία με αντάλλαγμα τη δημιουργία, την απόλαυση, τη βίωση της προσωπικής εμπειρίας, την



εξερεύνηση ιδεών και συναισθημάτων, την ανάπτυξη της αισθητικής κρίσης και αντίληψης, τη διερεύνηση των αξιών και τόσα άλλα. Γιατί εάν σε κάτι συμβάλλουν εν γένει οι τέχνες αυτό είναι η αξιολόγηση και επανααξιολόγηση του περιβάλλοντος κόσμου με τρόπο συναρπαστικό, επινοητικό και εφευρετικό.

Ως συνέχεια της έκθεσης «Δαιδάλεια» της Ομάδας ARS V, μαθητές προερχόμενοι από σχολεία που δραστηριοποιούνται τα μέλη της (Καλλιτεχνικό Σχολείο, 3^ο, 9^ο και Πειραματικό Γυμνάσιο Ηρακλείου) πήραν τη σκυτάλη και παρουσίασαν στο ευρύ κοινό τη δική τους εκδοχή του μύθου του Δαιδάλου. Η μαθητική έκθεση με τίτλο: «Μικρά Διαδάλεια» (11/03/2020-15/07/2020) στην αίθουσα πολυμεσικών εφαρμογών του Μουσείου, ακουμπάει στο παρελθόν με τη φρεσκάδα, τον παλμό, την ανησυχία, τη συγκίνηση, τον προβληματισμό του νέου ανθρώπου που το «διαβάξει» δημιουργικά, ενεργοποιώντας και νοηματοδοτώντας το κι έχοντας ο ίδιος πλέον λόγο και ρόλο. Τα «Μικρά Διαδάλεια» εμπεριέχουν εφηβικούς εικαστικούς μονολόγους, αλλά και έργα συνεργατικά που μέσα από ένα ρεπερτόριο σχημάτων και χρωμάτων καταθέτουν τη δική τους καταγραφή στον καμβά και στο χαρτί ενός μύθου αγέραστου, αρυτίδωτου, μοναδικού και απρόβλεπτου που όλοι κουβαλάμε από παιδιά μέσα μας. Οι μαθητές, με επαναλαμβανόμενη παρουσία και δραστηριοποίησή τους στο μουσειακό χώρο, τα σχολικά έτη 2018-2019 και 2019-2020, εμβάθυναν και κατανόησαν το ιστορικό και πολιτισμικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο κλήθηκαν να ενταχθούν, με αποτέλεσμα την όσμωση καλλιτεχνικής δημιουργίας και μουσειακής αγωγής. Οι εργασίες τους προσκαλούν σε ένα ταξίδι στις ρίζες, στην ιστορία και στα σύμβολα των Μινωιτών, αλλά και στο ελεύθερο, δημιουργικό στοιχείο της ανθρώπινης ψυχής. Ο λαβύρινθος, ως σύγχρονο σύμβολο, ο μίτος της Αριάδνης, τα φτερά του Δαίδαλου και η πτήση/πτώση του Ίκαρου γοητεύουν πάντα τους μαθητές και αποτελούν σταθερή πηγή έμπνευσης. Οι στόχοι της συγκεκριμένης δράσης ήταν: α) να ανακαλύψουν οι μαθητές τον πλούτο της μινωικής τέχνης, β) να εκτιμήσουν το μινωικό πολιτισμό, γ) να αναπτύξουν ερευνητικό πνεύμα και κριτική διάθεση, δ) να αναπτύξουν τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους και ε) να εμπνευστούν από τον αρχαίο πολιτισμό και να δημιουργήσουν έργα σύγχρονης τέχνης.

4. Συμπεράσματα-Προτάσεις

Τα μουσεία μπορεί να είναι παράλληλα εκπαιδευτικά συστήματα ανοιχτά για όλους, μπορεί όμως και να αποτελούν έναν καλό συνεργάτη του σχολείου, καθώς το μουσείο αγκαλιάζει τα έργα τέχνης, του πολιτισμού και της επιστήμης, ενώ μέσα από τη σχέση του με την εκπαίδευση αναδεικνύει τον κύριο λόγο ύπαρξής του που είναι η συνεχώς επικείμενη ολοκλήρωση του ανθρώπου και της υπόστασής του μέσα στον κόσμο. Η ευαισθητοποίηση του μαθητή στην πολιτιστική κληρονομιά και η εξοικείωσή του με τις σύγχρονες μορφές καλλιτεχνικής έκφρασης και επιστημονικής έρευνας ωθούν την



εκπαιδευτική κοινότητα να διαμορφώσει νέα πρότυπα ανάπτυξης και να αναβαθμίσει την αισθητική αγωγή, επανεξετάζοντας τον τρόπο και τη μέθοδο διδασκαλίας των καλλιτεχνικών μαθημάτων. Τα παραπάνω επηρεάζουν επίσης τη διδασκαλία των μαθημάτων των φυσικών επιστημών και ορίζουν τον κοινό τόπο εκπαίδευσης, πολιτισμού και επιστήμης.

Αυτό το νέο πλαίσιο αρχών, με τις τέχνες και τις επιστήμες να «αντιμετωπίζονται ως μέσον έκφρασης της εσωτερικής ανάγκης του ανθρώπου για σχέση και επικοινωνία με το συνάνθρωπο» (Γερούλανου, 1985: 23) επιδρά στη φυσιογνωμία του σύγχρονου μουσείου. Το μουσείο πλέον ως κέντρο έρευνας και προνομιακός χώρος της κατανόησης του αντικειμένου της γνώσης δίνει τα εργαλεία στους νέους «αφού ενδιαφερθούν, να χαρούν, ώστε να προχωρήσουν προς το περιεχόμενο της δεύτερης επιδίωξης που είναι η δημιουργία, η ενεργοποίηση και η συμμετοχή τους σε ποικίλες δραστηριότητες» (ορ. cit.: 23). Επιπρόσθετα, τα μουσεία πρέπει να συσχετίσουν γόνιμα το παρελθόν και το παρόν (να μπορούν να αναφέρονται στην πολιτική/κοινωνική επικαιρότητα «χωρίς να διατηρούν χαρακτήρα επικαιρικό» (Κακούρου-Χρόνη, 2006:81) και να προβάλλουν τη συναναφορά διαλογισμού και πράξης, ιδεών και εφαρμογών. Τέλος, τονίζοντας την παιδευτική αξία των δύο παραπάνω συνεργασιών με τα δύο μουσεία, το ΜΦΙΚ και το Α.Μ.Η., αυτή επετεύχθη, καθώς οι δύο οργανισμοί λειτούργησαν ως κέντρα εκπαίδευσης των εφήβων σε θέματα αισθητικής καλλιέργειας και γενικής μόρφωσης και παρείχαν ευκαιρίες για μεγαλύτερη ποικιλία προσεγγίσεων του εθνικού/τοπικού πολιτισμού και της σύγχρονης επιστήμης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσσες

- Αντωνίου Θ., Μελίδου Θ., Νικόπουλος Χ. (2015). Οι Έλληνες και τα Μουσεία. *Εφ. Το Έθνος*.
- Γερούλανου, Α. (1985). Εκπαιδευτικά προγράμματα του Μουσείου Μπενάκη, *Αρχαιολογία*, 16, 22-29.
- Γλύτση, Ε. κ.συν. (2002). *Οι Διαστάσεις των Πολιτιστικών Φαινομένων: Πολιτισμός και Εκπαίδευση, Τόμος Γ΄*, Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κακούρου-Χρόνη, Γ. (2006). *Μουσείο – Σχολείο: Αντικριστές πόρτες στη γνώση*, Αθήνα: Πατάκης.
- Νικονάνου, Ν. (2004). Η οργάνωση της επικοινωνιακής πολιτικής ενός μουσείου και ο ρόλος της μουσειοπαιδαγωγικής. Στο *Μουσείο, Επικοινωνία και Νέες Τεχνολογίες, 1ο Διεθνές Συνέδριο Μουσειολογίας, Πρακτικά*, 77-92.



«Προτάσεις Τέχνης και Πολιτισμού στην Εκπαίδευση»

Αγγελική Ζαχαράτου

Υπεύθυνη Σχολικών Δραστηριοτήτων Δ.Δ.Ε. Ηρακλείου
zacharatou@sch.gr / sxoldra@dide.ira.sch.gr



Ταξίδι στους πολυγραμματισμούς της τέχνης: εργαλείο διδασκαλίας της Ελληνικής ως Γ2

Κωνσταντίνα Ηλιοπούλου - Μαρία Πλουσίου

Περίληψη

Η διδασκαλία της δεύτερης/ξένης γλώσσας (Γ2) ως ενδείκτης της κοινωνίας που την παράγει ή τη χρησιμοποιεί αντίστοιχα υπόκειται στους ίδιους μετασχηματισμούς μαζί της. Καθώς, μάλιστα, το σύγχρονο επικοινωνιακό πεδίο δημιουργεί ένα αναδυόμενο περιβάλλον πολυγραμματισμών, η κατανόηση ενός κειμένου συνεπάγεται κατανόηση της γλωσσικής και ταυτόχρονα οπτικής ή άλλης εκφοράς του. Ως εκ τούτου, η διδακτική αξιοποίηση των ποικίλων μορφών γραμματισμού καθίσταται αναγκαία και για τη Γ2. Αρωγός στη νέα αυτή πραγματικότητα προβάλλει δυναμικά η τέχνη με όχημα τη λογοτεχνία. Στο πλαίσιο αυτό η παρούσα ανακοίνωση αναδεικνύει τον δυναμικό ρόλο των πολυγραμματισμών στη διδασκαλία της Γ2 μέσα από τις τέχνες και τη λογοτεχνία και τεκμηριώνει τη λειτουργικότητά τους παρουσιάζοντας ποικίλες πολυαισθητηριακές δραστηριότητες συμπληρωμένες από παιδιά που διδάσκονται τα ελληνικά ως Γ2 στην Κωνσταντινούπολη.

Λέξεις-κλειδιά: ελληνικά ως δεύτερη/ξένη, λογοτεχνία, τέχνη, πολυγραμματισμοί

1. Εισαγωγή

Η διδασκαλία της δεύτερης/ξένης γλώσσας (Γ2) αποτελεί αντικείμενο συνεχούς επιστημονικής έρευνας, ανασχεδιασμού και αναδιαμόρφωσης, αφού είναι συνυφασμένη με την κοινωνία που την παράγει και υπόκειται στις ίδιες αλλαγές και μετασχηματισμούς μαζί της. Ως εκ τούτου το συνεχώς μεταβαλλόμενο πεδίο της σύγχρονης επικοινωνίας δημιουργεί ένα νέο σημειολογικό περιβάλλον στο οποίο η κοινωνία καλείται να αξιοποιήσει πολλές μορφές γραμματισμού. Καθώς, όμως, η επικοινωνία πραγματοποιείται με πολλούς και διαφορετικούς σημειωτικούς τρόπους (modes) και με τον καθένα να επιτελεί έναν ειδικό και σημαντικό ρόλο, αντίστοιχα η έννοια του κειμένου διευρύνεται (πολυσημία και πολυτροπικότητα) (Χοντολίδου, 1999). Το γεγονός αυτό συντελεί στην κατασκευή πολύπτυχων νοημάτων και συμβάλλει στην αλληλεπίδραση με τον προφορικό και γραπτό λόγο. Για τον λόγο αυτό οι Cope & Kalantzis (2000: 195-211) τονίζουν ότι απαιτείται να προσεγγίζονται οι σύγχρονες κατασκευές νοημάτων ως ολοένα και περισσότερο πολυτροπικές, με τον γλωσσικό, τον οπτικό, τον ηχητικό, και τον χωρικό τρόπο να ενσωματώνονται ολοένα και περισσότερο συνδυαστικά στην καθημερινή επικοινωνία και στις πολιτισμικές πρακτικές.

Επομένως, η εστίαση αποκλειστικά και μόνο στη Γ2 δεν μπορεί να μας αποκαλύψει τι «λέει» ένα κείμενο ή τι «κάνει» η γλώσσα σε σχέση με τα υπόλοιπα συντακτικά μέρη του εκάστοτε κειμένου. Αντίθετα, η κατανόηση ενός κειμένου συνεπάγεται κατανόηση της γλωσσικής και ταυτόχρονα



οπτικής ή άλλης εκφοράς του (Kress, 2010: 35-60). Εύλογα, λοιπόν, διαφαίνεται η αναγκαιότητα διδακτικής αξιοποίησης των ποικίλων μορφών γραμματισμού και για τη Γ2.

Παράλληλα, η νέα κοινωνική και κατά συνέπεια εκπαιδευτική πραγματικότητα καθιστά πιο επίκαιρη από ποτέ την κριτική στάση απέναντι στα ήδη υπάρχοντα εκπαιδευτικά εργαλεία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης και υπογραμμίζει την ανάγκη νέων εκπαιδευτικών προτάσεων που θα ανάγουν τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος σε κριτικά πολιτισμική πράξη. Υπό το πρίσμα αυτό η κατάλληλη αξιοποίηση της λογοτεχνίας σε συνδυασμό με ευρύτερες μορφές τέχνης (μουσική, ζωγραφική, χορό, θέατρο κ.ά.) δύναται να μετουσιωθεί όχι μόνο σε γλωσσική, αλλά και σε κριτική (υπο)δήλωση.

Στο πλαίσιο των ανωτέρω η παρούσα ανακοίνωση αναδεικνύει μέσα από τη σχετική βιβλιογραφική αναδίφηση τον δυναμικό ρόλο των πολυγραμματισμών στη διδασκαλία της Γ2 με όχημα τις τέχνες και τεκμηριώνει τη λειτουργικότητά τους μέσα από ποικίλες πολυαισθητηριακές δραστηριότητες συμπληρωμένες από παιδιά που διδάσκονται τα ελληνικά τόσο ως δεύτερη όσο και ως ξένη στην Κωνσταντινούπολη. Όλες οι δραστηριότητες που παρουσιάζονται καθώς και τα αντίστοιχα φύλλα εργασίας έχουν αντληθεί από: Ηλιοπούλου & Πλουσίου (2019β). Ειδικότερα, οι εν λόγω δραστηριότητες βασίστηκαν σε ποιήματα και τραγούδια και εφαρμόστηκαν κατά το έτος 2017-2018 εκτός σχολικού προγράμματος σε μικρές ομάδες μαθητών ηλικίας 8-12 ετών επιπέδου $\pm A2$. Όπως προαναφέρθηκε, σε άλλες περιπτώσεις τα ελληνικά ήταν δεύτερη δεδομένου ότι επρόκειτο για δίγλωσσα/πολύγλωσσα παιδιά με έναν από τους δύο γονείς φυσικό ομιλήτη της ελληνικής, που, ωστόσο, δεν φοιτούσαν σε ελληνόφωνα σχολεία της Πόλης, ενώ σε άλλες τα ελληνικά ήταν ξένη, καθώς τα παιδιά είχαν επιλέξει να τη διδαχτούν χωρίς να υπάρχει κάποια σύνδεση μέσω της οικογένειας.

2. Αποσαφήνιση όρων

2.1. Γραμματισμός

Ο γραμματισμός δεν ταυτίζεται πλέον με την παλαιότερη ερμηνεία, ως απλή ανάγνωση και γραφή, αλλά περιγράφεται ως ικανότητα παραγωγής και κατανόησης γραπτού και προφορικού κειμένου και αντιμετωπίζεται ως δομούμενος διεπιδραστικά και κοινωνικά μέσα από λεκτικές συναλλαγές σε διάφορα επικοινωνιακά πλαίσια (Cook & Gumpres, 2000). Δε σημαίνει, λοιπόν, μόνο την ικανότητα του ατόμου να διαβάζει και να κατανοεί ένα γραπτό κείμενο, αλλά και την ικανότητα να κατανοεί, να ερμηνεύει και να αντιμετωπίζει κριτικά τους διάφορους τύπους λόγου, να είναι σε θέση να παράγει μια ευρεία ποικιλία ειδών λόγου και, γενικά, να είναι σε θέση να λειτουργεί σε διαφορετικές επικοινωνιακές συνθήκες χρησιμοποιώντας



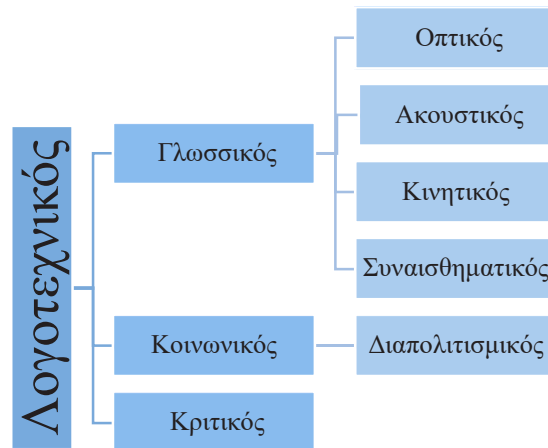
γραπτό και/ή προφορικό λόγο καθώς και μη γλωσσικά κείμενα (Χατζησαββίδης, 2003: 189).

Με βάση όσα προαναφέρθηκαν ανακύπτει το αδιαμφισβήτητο συμπέρασμα ότι ο γραμματισμός δεν μπορεί να θεωρηθεί ως δεδομένος, ως γνωστή τεχνολογία που μεταφέρεται από περιβάλλον σε περιβάλλον, εφόσον συγκροτεί εκφάνσεις του ευρύτερου κοινωνικού γραμματισμού (Kostouli, 2001). Συνακόλουθα, η πορεία προς την εγγράμματη συμπεριφορά συνεπάγεται διαδικασίες αναπλαισίωσης (recontextualization processes) των πολιτισμικών, άρα και λογοτεχνικών, εργαλείων αποτελώντας αναπόφευκτο μέρος της μάθησης για τους κοινωνικούς και ιδεολογικούς κόσμους καθώς και τις σχέσεις και τις εμπειρίες που αυτοί περικλείουν. Από αυτή την άποψη, ο γραμματισμός είναι μια κοινωνική διαδικασία που αφορά τον επιτυχή χειρισμό των συμβολικών εργαλείων, με σκοπό την αποτελεσματικότητα στην κοινωνική ζωή του ατόμου (ενδεικτικά Dyson, 2001).

2.2 Η αξιοποίηση της λογοτεχνίας στη διδασκαλία της δεύτερης/ξένης γλώσσας

Η διδασκαλία της λογοτεχνίας δεν αποτελεί μια μονοδιάστατη διαδικασία, από τη στιγμή που η ίδια η λογοτεχνία είναι ως αντικείμενο μελέτης πολυπαραγοντική συνιστώσα (Maley, 2001: 181). Είναι, ωστόσο, σημαντικό να διευκρινιστεί και να οριοθετηθεί από τον/την εκπαιδευτικό η διδασκαλία της λογοτεχνίας, ώστε να αποφεύγει τον σκόπελο αυθαίρετων πρωτοβουλιών που όχι μόνο δε θα αναδείξουν τα λογοτεχνικά κείμενα ως γλωσσικά εργαλεία, αλλά ενδεχομένως να τον/την οδηγήσουν σε αντίθετα από την επιδιωκόμενη στοχοθεσία αποτελέσματα (Koutsoumprou, 2015). Το πώς, όμως, θα δομήσει και ποια στοιχεία θα επιλέξει τελικά να κρατήσει για τη διδασκαλία της γλώσσας είναι ιδιαίτερης σημασίας, αφού το γλωσσικό μάθημα εκ προοιμίου δεν αποβλέπει ούτε να διδάξει θεωρία της λογοτεχνίας ούτε να επεκταθεί στην ιστορία της και στην αξία της ιστορικότητας των κειμένων. Και υπό την αποδοχή της εν λόγω θέσης αξιοποιείται στην παρούσα ανακοίνωση.

Εστιάζοντας στη Γ2 η λογοτεχνία αξιοποιείται, ή τουλάχιστον οφείλει να αξιοποιείται, μέσα στην ευρύτερη φιλοσοφία του γραμματισμού και εκλαμβάνεται «ως αλυσίδα διαδοχικών μεταβάσεων από τον προφορικό στον γραπτό λόγο, από τον καθημερινό στον επίσημο, από τον μη πρότυπο στον πρότυπο, από τον αυθόρμητο στον επιμελημένο» (Baynham στο Ρουμπής, 2016: 2) (Εικόνα 1).



Εικόνα 1. Αναδυόμενοι λογοτεχνικοί γραμματισμοί

Παράλληλα, το ίδιο το λογοτεχνικό κείμενο μπορεί να αποτελέσει μια μορφή διαλόγου που θα εξυπηρετήσει την εκμάθηση της Γ2 μέσα σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον -ιδίως όταν οι ήρωες, το αφηγηματικό πλαίσιο και το θέμα αφορούν δύο ή περισσότερους πολιτισμούς-, αφού «μπορεί να έχει κοινά ή ανάλογα στοιχεία με κείμενα άλλων λογοτεχνικών παραδόσεων, μπορεί συνειδητά ή ασυνείδητα να συνδιαλέγεται με αυτά ή ακόμη να επιλέγει το θέμα, το σκηνικό ή τους χαρακτήρες της ιστορίας του μεταξύ δύο ή περισσότερων πολιτισμών» (Κοκκινίδου, 2014: 204). Σύμφωνα με τους Ηλιοπούλου και Πλουσίου (2019α), Ρουμπής (2016), Νάτσινα (2007), Bonnie (1996) και Wei (1999) (στο Μαλαφάντης, 2015: 26), η συνδρομή της λογοτεχνίας στην τάξη με αλλόγλωσσους μαθητές είναι καίριας σημασίας για την κατάκτηση της ψυχικής ανθεκτικότητας, της επιτυχούς, δηλαδή, αντιμετώπισης του ατόμου στις δύσκολες και αντίξοες συνθήκες που μπορεί να βιώνει. Μέσω της λογοτεχνίας αναπτύσσονται ζεστές διαπροσωπικές σχέσεις και παρέχονται ευκαιρίες για συμμετοχή.

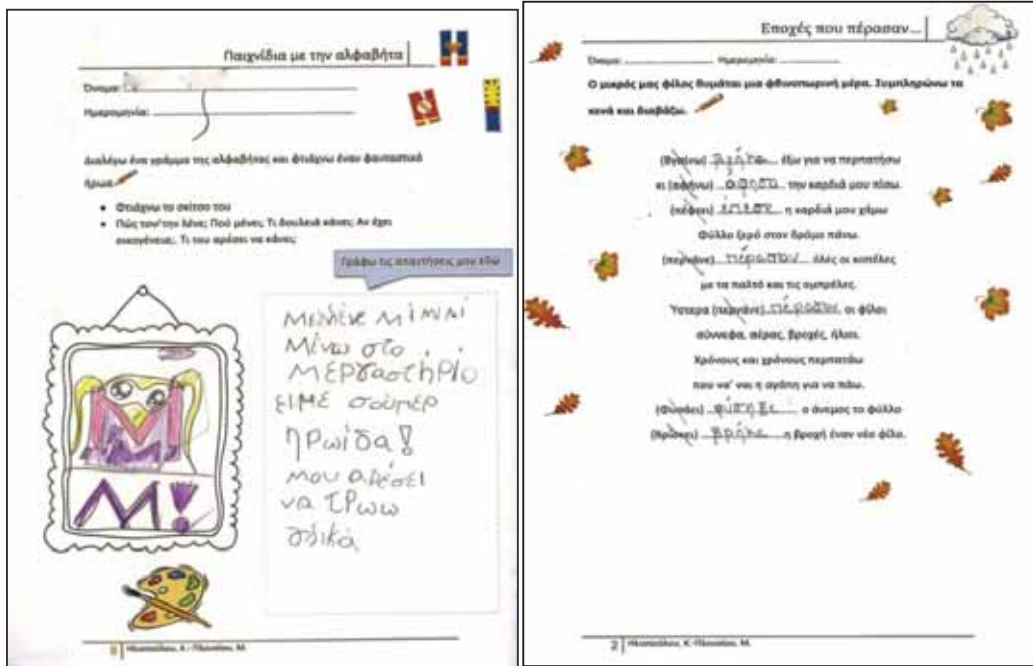
3. Ποίηση και γραμματισμοί στη διδασκαλία της ξένης/δεύτερης γλώσσας

3.1 Γλωσσικός γραμματισμός

Ο άμεσα αναδυόμενος λογοτεχνικός γραμματισμός είναι εύλογα ο γλωσσικός. Τούτο σημαίνει ότι από αυστηρά γλωσσική άποψη μπορεί να γίνει λόγος για αξιοποίηση λογοτεχνικού υλικού γενικά προς εμπλουτισμό του λεξιλογίου και ανάπτυξη της γλωσσικής αντίληψης (Ενδεικτικά Lazar, 1993· Carter & Long, 1991) και της γλωσσικής ικανότητας ή της «αίσθησης» της γλώσσας (Pickett, 1986: 271· Hall, 2005: 48 στο Αγάθος κ.ά. 2011), τόσο σχετικά με τις κυριολεκτικές όσο και με τις μη κυριολεκτικές / μεταφορικές σημασίες και τις ιδιομορφίες της φρασεολογίας (Αγάθος κ.ά., 2011· Paran, 2008· Parkinson & Reid, 2000· Gibbs, 1994· Collie & Slater 1987), καθώς, και για την πληρέστερη κατανόηση και κατάκτηση σύνθετων γραμματικών, συντακτικών και λεξιλογικών δομών (Lukasvili, 2009). Για τα χαμηλά επίπεδα γλωσσομάθειας μπορεί κανείς να αξιοποιήσει ποιήματα με

«Προτάσεις Τέχνης και Πολιτισμού στην Εκπαίδευση»

επαναλαμβανόμενες συντακτικές δομές και υποβοηθούμενος από τον ρυθμό του ποιητικού λόγου να οδηγήσει τους/τις μαθητές/τριες στην κατανόηση και παραγωγή τους και στον βαθμό που το επιτρέπει η ηλικία τους στη χρήση μεταγλώσσας, ενώ σε ανώτερα επίπεδα η έντονη χρήση της υπόταξης σε συνδυασμό με το «αφηρημένο» λεξιλόγιο σε ποιητικά και σε πεζά κείμενα να αξιοποιηθεί τόσο σε επίπεδο πρόσληψης όσο και σε επίπεδο παραγωγής λόγου (Εικόνα 2).



Εικόνα 2. Ασκήσεις παραγωγής γραπτού λόγου με αξιοποίηση εστιασμένων και ελεύθερων συντακτικών δομών

Επίσης, η ενεργοποίηση της φαντασίας των μαθητών/τριών με ασκήσεις που αφορούν τη στρατηγική του «μαντέματος» (guessing) για την υπόθεση του λογοτεχνικού έργου είναι μια καλή ιδέα ώστε οι μαθητές/τριες να ενταχθούν δυναμικά στην εκπαιδευτική διαδικασία με την ταυτόχρονη παραγωγή λόγου μέσω της ιδεοθύελλας (Εικόνα 3).



«Προτάσεις Τέχνης και Πολιτισμού στην Εκπαίδευση»

Η μαγική σφαίρα


Μαντέματα

«Η μαγική σφαίρα»

Όνομα: _____ Ημερομηνία: _____

1. Τι μου λέει ο τίτλος; **Μαντέματα** ή λέει το ποίημα και το συσχετίζω στη σφαίρα
2. Σημειώνω λέξεις που μου ερχονται στο μυαλό γύρω από τη σφαίρα.
3. Διαβάζω το ποίημα και βλέπω πώς το απαντάει μου.

Γράφω τον τίτλο του ποιήματος εδώ: _____



Το ποίημα λέει για: ένα κορίτσι

© Δημοτικό Σχολείο Αγίου Γεωργίου, Αθήνα

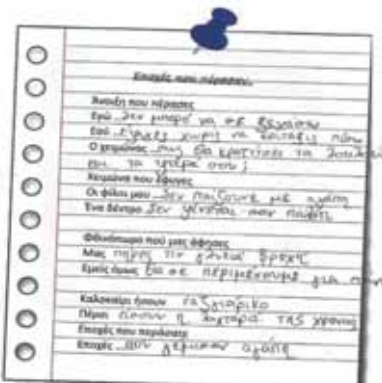
Εικόνα 3. Στρατηγική μαντέματος

Στο ίδιο πλαίσιο θεμιτές κρίνονται και οι ασκήσεις δημιουργικής επέμβασης στο κείμενο με βάση τη θεωρία της αναγνωστικής ανταπόκρισης, όπως η αλλαγή της πλοκής, του σκηνικού, της εξέλιξης των χαρακτήρων, η σύνταξη επιστολής στους ήρωες του κειμένου, ο σχεδιασμός διαλόγου ανάμεσα στους χαρακτήρες ενός ποιήματος ή συνέχειάς του, η σύνταξη ενός ποιήματος π.χ. χαϊκού, λίμερικς ή απλής ρίμας που δεν απαιτούν εμπειριστατωμένη γνώση των μορφοσυντακτικών δομών (Alber-Morgan, Hessler & Konrad, 2007) (Εικόνα 4).

Εποχές που πέρασαν...

Όνομα: _____ Ημερομηνία: _____

8. Γράφω το δικό μου ποίημα-τραγούδι με τίτλο «Εποχές που πέρασαν»



© Δημοτικό Σχολείο Αγίου Γεωργίου, Αθήνα

Εικόνα 4. Άσκηση δημιουργικής γραφής - παραγωγή λόγου



3.2. Οπτικός γραμματισμός

Η πρώτη απαίτηση για τη μύηση στους νέους γραμματισμούς αφορά τον οπτικό. Η διδασκαλία που στοχεύει στον γραμματισμό της εικόνας βοηθά τους/τις μαθητές/τριες να αναπτύσσουν αντιστάσεις, να διακρίνουν και να αμφισβητούν, να μπορούν να εκφράζουν τη γνώμη τους, να μην χειραγωγούνται, να διαπραγματεύονται και, τέλος, να βλέπουν κριτικά κάθε κείμενο, πέρα και πίσω από αυτό. Έτσι, μαθαίνουν να ανταλλάσσονται και να ερμηνεύουν έννοιες και νοήματα πέρα από το προφανές και να προσεγγίζουν τις προθέσεις και τις σκοπιμότητες των παραγωγών των εικόνων που μελετούν (Βάος, 2008). Την ίδια στιγμή αποτέλεσμα αυτής της βιωματικής και εμπειρικής μάθησης είναι οι μαθητές/τριες μιας Γ2 να αναπτύσσουν κριτική και επιλεκτική ματιά απέναντι στα οπτικά προϊόντα, να μπορούν να διαβάζουν τα νοήματα και τις σκοπιμότητες που εξυπηρετούν, ακόμη κι όταν δεν κατανοούν πλήρως το συγκεκριμένο αλλά καταφεύγουν σε στρατηγικές αποδόμησης του εικονικού λόγου.

Το οπτικό ερέθισμα δύναται να επιτελεί ποικίλους και συχνά πολύπτυχους ρόλους. Ενδεικτικά, μπορεί :

- Να λειτουργεί ως έναυσμα παραγωγής γραπτού λόγου (Εικόνα 5)

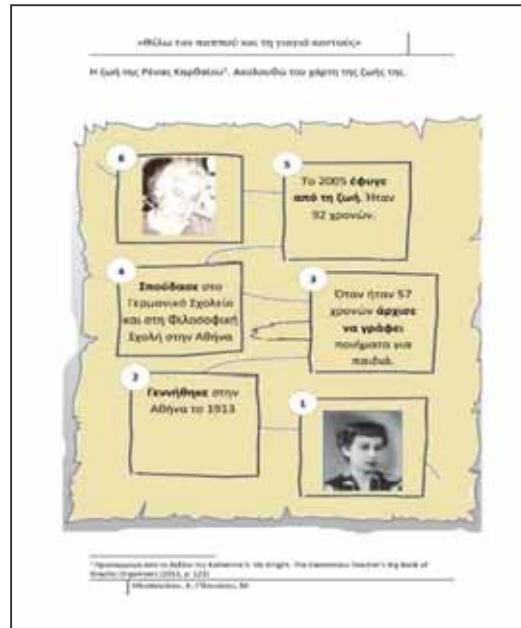


Εικόνα 5. Οπτικός γραμματισμός και παραγωγή γραπτού λόγου

- Να αποτελεί μνημονική στρατηγική κατανόησης του γραπτού λόγου (Εικόνα 6)



«Προτάσεις Τέχνης και Πολιτισμού στην Εκπαίδευση»



Εικόνα 6. Ενεργοποίησης μνημονικής στρατηγικής μέσω του οπτικού γραμματισμού

- Να αποτελεί στόχο παραγωγής (σκίτσο, ζωγραφιά, αφίσα) σε συνδυασμό με γραπτό λόγο, πάντα στο πλαίσιο της λογοτεχνίας (Εικόνα 7).



Εικόνα 7. Παραγωγή πολυτροπικού κειμένου με άξονα τον οπτικό γραμματισμό

- Να αποτελεί δραστηριότητα κατανόησης προφορικού λόγου μέσω ενός παιχνιδιού στοίχισης εικόνων και στίχων (Εικόνα 8). Η εικόνα αντλήθηκε από άρθρο που αφορά τη διδακτική αξιοποίηση του ποιήματος «Η ποδηλάτισσα» του Οδυσσέα Ελύτη. Η διδασκαλία πραγματοποιήθηκε σε σχολείο της Κωνσταντινούπολης. Περισσότερα βλέπε (Πλουσίου & Τέγου, 2020).



Εικόνα 8. Παιχνίδι αντιστοίχισης εικόνων με στίχους-καλλιέργεια οπτικού γραμματισμού

3.3 Ακουστικός Γραμματισμός

Συχνά η ενεργοποίηση του ακουστικού γραμματισμού έπεται του οπτικού. Έτσι, όταν η ποίηση συναντάται με τη μουσική, εξίσου «ισχυρό» εργαλείο για την εκμάθηση μιας Γ2, ο/η μαθητής/τρια εμπλέκεται ολιστικά στη μαθησιακή διαδικασία και ενεργοποιείται η φαντασία, ενισχύεται η δημιουργικότητα, καλλιεργείται η έκφραση, το αισθητικό κριτήριο και η διαπολιτισμική επίγνωσή του. Κεντρικής σημασίας στη θεωρία της ολιστικής προσέγγισης για την ανάπτυξη της γλώσσας αποτελεί η λογοτεχνία (Μητακίδου στο Βάμβουκας & Χατζηδάκη, 2001).

Ενδεικτικά, σε πρώτη φάση μπορούμε να παρουσιάσουμε σειρά ποιημάτων στους/στις μαθητές/τριες με εικόνες/ φύλλο εργασίας/ power point/ βίντεο. Παράδειγμα παρουσίασης του ποιήματος «Άνοιξη» της Ντίνας Χατζηνικολάου με τη μορφή βίντεο παρατίθεται από τις Ηλιοπούλου & Πλουσίου (2019).

Στη συνέχεια να προχωρήσουμε σε αναγνωστικούς πειραματισμούς, όπως:

- Ανάγνωση με εναλλαγή αναγνωστών στίχο-στίχο, λέξη-λέξη.
- Ανάγνωση με διακυμάνσεις στον τόνο της φωνής: οι μαθητές/τριες διαβάζουν δυνατά, ψιθυριστά κτλ.
- Ανάγνωση με συναισθηματικές αλλαγές/ μεταβολές: οι μαθητές/τριες διαβάζουν δραματικά σχεδόν κλαίγοντας βιαστικά, αργόσυρτα, νυσταγμένα κτλ.
- Διαλογική ανάγνωση: ένας/μια μαθητής/τρια διαβάζει τον έναν στίχο και ο άλλος απαντά.
- Χορωδιακή ανάγνωση: ζητάμε από τους/τις μαθητές/τριες να σχηματίσουν κύκλο στην τάξη κρατώντας ο ένας το χέρι του άλλου. Ο/Η κάθε μαθητής/τρια απαγγέλει έναν από τους στίχους ή μία από τις λέξεις του ποιήματος: μαθητής 1: «τα παιδιά θέλουν παπούτσια», μαθητής 2: «τα παιδιά θέλουν ψωμί», μαθητής 3: «γέλα», μαθητής 4:



«κλαίγε» μαθητής 5: «κι όλο λέγε» όλοι μαζί «το παιδί: ζωή. Τίποτ' άλλο ζωή».

- Διαγωνισμός ανάγνωσης-απαγγελίας του ποιήματος. Ζητάμε από τους/τις μαθητές/τριες να συνεργαστούν σε ζευγάρια για να διαβάσουν το ποίημα στην τάξη. Στη συνέχεια οι μαθητές/τριες θα ψηφίσουν την καλύτερη ανάγνωση-απαγγελία.

Εναρμονισμένες με το προαναφερθέν θεωρητικό πλαίσιο είναι και οι ακόλουθες δράσεις: ακρόαση μελοποιημένων ποιημάτων, ακρόαση του/της ποιητή/τριας ή ηθοποιού που διαβάζει - απαγγέλει το ποίημα, μουσική / ες που προτείνουν οι μαθητές/τριες να συνοδεύουν το ποίημα/ τα ποιήματα και τα τραγούδια που στο πλαίσιο εργασίες βρίσκουν οι μαθητές πχ βρες ποιήματα ή τραγούδια για το καλοκαίρι και σε άλλες γλώσσες που γνωρίζεις.

3.4 Κινητικός Γραμματισμός

Ο κινητικός γραμματισμός καλλιεργείται μέσω του δράματος και του παιχνιδιού. Με έμφαση στη δραματοποίηση λογοτεχνικών έργων τα οφέλη γενικά που πηγάζουν από την χρήση της ως μέσο διδασκαλίας ποικίλλουν, από την εξωτερίκευση των συναισθημάτων των παιδιών (Σέρρη, 1987) μέχρι τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου και στην περίπτωση μας την εκμάθηση της Γ2 (Rubin. & Merriam, 1996). Προηγούμενες έρευνες έχουν δείξει ότι η χρήση δράματος σε μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος αποδεικνύουν την καταλληλότητά του ως μέσο οικοδόμησης νέας γνώσης (Winston & Tandy, 2001), ενώ πρόσφατες έρευνες (McGregor, 2014) έχουν δείξει ότι δραστηριότητες βασισμένες σε τεχνικές δράματος προσφέρουν ευκαιρίες στα παιδιά να εκφράσουν τις ιδέες τους, αλλά και να κτίσουν καινούριες ιδέες, με αποτέλεσμα να εμπλουτίζουν και να αναπτύσσουν τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις τους. Ειδικότερα, μερικές από τις πρακτικές που είναι άμεσα συνδεδεμένες με τις τεχνικές δράματος και τον κινητικό γραμματισμό αφορούν τη δραματοποίηση τραγουδιών, πεζών κειμένων με δράση και/ή διάλογο ακόμη και ποιημάτων.

Στο πλαίσιο αυτό κινείται και η προτεινόμενη δραματοποίηση του τραγουδιού «Λιλιπούπολη»: Χωρίζουμε τα παιδιά σε 3-4 ομάδες (ανάλογα με τον συνολικό αριθμό μαθητών/τριών της τάξης). Τα παιδιά έχουν το τραγούδι «Αντίο Λιλιπούπολη» ως σενάριο που πρέπει να παίξουν. Προτείνονται διαφορετικά σενάρια για ανάπτυξη.

- Μετακομίζουμε από μία πόλη σε μία άλλη.
- Δεν έχουμε λεφτά. Φεύγουμε από τη χώρα μας και πηγαίνουμε για δουλειά σε άλλη χώρα.
- Η κατασκήνωση τελείωσε. Γυρίζουμε στο σπίτι.
- Ταξιδέψαμε σε μια όμορφη χώρα/ πόλη και τώρα φεύγουμε.
- Είδαμε ένα ωραίο όνειρο στον ύπνο μας για μία πανέμορφη φανταστική χώρα και μόλις ξυπνήσαμε.



Η κάθε ομάδα μπορεί να παρουσιάσει μια άλλη εκδοχή, ώστε να εντοπιστούν ομοιότητες και διαφορές σε σχέση με τον λόγο και τον τρόπο που αυτή ταξιδεύει μία ομάδα.

3.5. Συναισθηματικός Γραμματισμός

Η αισθητική και συναισθηματική απόλαυση που απορρέει από την αντιληπτική ή παραγωγική λογοτεχνική εμπειρία αποτελεί μια επιπρόσθετη σημαντική λειτουργία της λογοτεχνίας, στενά συνδεδεμένη με τη συναισθηματική της διάσταση (Sharp, 2000). Υπό το πρίσμα της μπορούν να καθοριστούν και να μεταβληθούν απόψεις, στάσεις και συμπεριφορές. Τα τελευταία χρόνια μεγάλο μέρος της εκπαιδευτικής κοινότητας έχει πεισθεί ότι τα συναισθήματα οφείλουν να αντιμετωπίζονται πρωτίστως ως «δεξιότητες επεξεργασίας των γνωστικών πληροφοριών» (Hoffman, 2009), ως οργανωμένες, δηλαδή, αντιδράσεις, που καθιστούν εφικτή τη λειτουργία της λογικής. Δεν αποτελεί, συνεπώς, έκπληξη η διαπίστωση ότι η Συναισθηματική Αγωγή αποτελεί πλέον σε διεθνές επίπεδο «έναν επίσημο στόχο της κοινωνικής και εκπαιδευτικής πολιτικής» (Ecclestone, 2007).

Την ίδια στιγμή η συναισθηματική συμμετοχή, δηλαδή η ικανότητα τοποθέτησης του εαυτού στη θέση του άλλου, περιλαμβάνει το σύνολο των προσπαθειών που καταβάλλονται για την αποδοχή του τελευταίου μέσα στην ιδιαιτερότητά του. Όπως επισημαίνει και η Ghosh (2002 στο Vourdanou, 2017), η λογοτεχνία είναι ένας βοηθητικός παράγοντας της συναισθηματικής ανάπτυξης του παιδιού, αφού προωθεί τη διαπροσωπική και διαπολιτισμική αναγνώριση. Καθώς οι μαθητές διαβάζουν για τους άλλους, αποκτούν διαπροσωπική ευαισθησία και τελικά ενσυναίσθηση. Σύμφωνα, μάλιστα, με τον Essinger (1990 στο Μαλιγκούδη, 2008), η εκπαίδευση στην ενσυναίσθηση αποτελεί μία εκ των τεσσάρων αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης: το άτομο εκπαιδεύεται στην κατανόηση των προβλημάτων των άλλων αλλάζοντας την οπτική του, για να κατορθώσει να καλλιεργήσει συναισθήματα συμπάθειας προς τους συνανθρώπους του. Από αυτή την οπτική, η συλλογική συνείδηση και η κοινωνική ευαισθησία, αναπτύσσονται μέσω της ενσυναίσθησης, η οποία συμβάλλει στην ενίσχυση της ανεκτικότητας και το σεβασμό του ατόμου στην ετερότητα. Οι αξίες, συνεπώς, αυτές προβάλλουν επιτακτικά σε ανοίκεια γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα, όπως στην περίπτωση όσων διδάσκονται τα ελληνικά ως Γ2.

Ενδεικτικά, προχωρώντας παραγωγικά οι μαθητές, αφού πρώτα διδάσκονται το λεξιλόγιο των συναισθημάτων, εκφράζουν στη συνέχεια τα συναισθήματα που τους γεννά το λογοτεχνικό έργο που μελετούν στην τάξη (Εικόνα 9).



«Προτάσεις Τέχνης και Πολιτισμού στην Εκπαίδευση»

Παιχνίδια με την αλφαβήτα

Όνομα: _____
 Ημερομηνία: _____

Γράψε τη συνταγή για ένα καλό ποίημα

Συνταγή για ποίημα

Υλικά

1 κομμάτι <u>αλφάβητο</u>
1 κουτάλι <u>βούτυρο</u>
400 γραμμάρια <u>βούτυρο</u>
1 φακέλλο <u>βούτυρο</u>
2-3 <u>κουτάλια βούτυρο</u>
<u>λίγα</u> <u>κουτάλια</u>
<u>1 φλιτζάνι</u> <u>βούτυρο</u>

Τι κάνεις:

Βάζω στο μάγει του αλφάβητο τα κουτάλια χτυπάω καλά και μετά ρίχνω και λίγα κουτάλια βούτυρο και σταματάω καλά όλα τα υλικά και στο τέλος ρίχνω βούτυρο και πώνω στους 180 βαθμούς και μετά σερβίρω με κουτάλια βούτυρο.

Μυστικό:

Το μυστικό για ένα καλό ποίημα είναι
να γράφω ποίημα όπως σου έρχεται στα μυαλά
και να είμαι σίγουρος με το όνομα σου.

2 | Ηλεκτρονική Κ. Παιδείας, Μ.

Εικόνα 9. Διδασκαλία λεξιλογίου συναισθημάτων μέσα από την ποίηση

3.6. Κοινωνικός γραμματισμός

Ο κοινωνικός γραμματισμός γενικά αφορά στην ικανότητα του ατόμου να κατανοεί και να παράγει διαφορετικών ειδών λόγου και κειμένων για να μπορεί να λειτουργεί και να επικοινωνεί αποτελεσματικά στην ιδιωτική, κοινωνική και επαγγελματική του ζωή. Ο ξενόγλωσσος κοινωνικός γραμματισμός ειδικά στην πρώιμη παιδική ηλικία αφορά στην ανάπτυξη της ικανότητας του παιδιού να λειτουργεί αποτελεσματικά στο συγκεκριμένο κοινωνικό περιβάλλον (του σχολείου και της τάξης), να υποδύεται κοινωνικούς ρόλους, να εννοιοδοτεί και εν τέλει να επικοινωνεί (προφορικά) με άλλους, σεβόμενο τους κανόνες επικοινωνίας. Επιπλέον, η ανάπτυξη κοινωνικού γραμματισμού αποσκοπεί στην καλλιέργεια της ικανότητας του παιδιού να κατανοεί και να παράγει λόγο κατάλληλο σε οικείες και καθημερινές καταστάσεις επικοινωνίας και στην εξοικείωση του παιδιού με λέξεις, φράσεις και πολυτροπικά κείμενα (ιστορίες, παραμύθια, ρίμες, ποιήματα, cartoon, διαφημίσεις). Δεξιότητα ιδιαίτερης σημασίας κατά την εκμάθηση της Γ2, η οποία, κυρίως στην περίπτωση που μαθαίνεται ως δεύτερη, απαιτεί και ένταξη στην κοινωνία στόχο.

Στη τρίλιζα που ακολουθεί ενισχύεται πολύπτυχα ο κοινωνικός γραμματισμός με την παράλληλη αξιοποίηση των τύπων νοημοσύνης των μαθητών/τριών (Υψηλάντης & Μουτή, 2015) μέσα από ποικίλες μορφές τέχνης (θέατρο, κινηματογράφος, μουσική, ζωγραφική) (Εικόνα 10). Η αναζήτηση του «εγώ» μέσα από το «εσύ» στη βάση των κοινών τύπων νοημοσύνης συνιστά μια απόπειρα διεύρυνσης του μικρόκοσμου των μικρών μαθητών/τριών.

<p>Γράφω το δικό μου ποίημα μόνος/μόνη ή με έναν φίλο/μία φίλη μου</p> <p>(γλωσσικός τύπος)</p>	<p>Είμαι ηθοποιός παίζω το ποίημα μαζί με τους φίλους μου.</p> <p>(κιναισθητικός τύπος)</p>	<p>Φτιάχνω ένα βίντεο μαζί με τους φίλους μου. Στο βίντεο μιμούμαι τους ήχους των ζώων του ποιήματος</p> <p>(μουσικός τύπος)</p>
<p>Γράφω έναν διάλογο μαζί με έναν φίλο/μία φίλη για δύο από τα ζώα του ποιήματος</p> <p>(γλωσσικός & διαπροσωπικός)</p>	<p>Αλήθεια ή παραμύθια;</p>	<p>Ρωτάω/Ρωτάμε τους φίλους μου/μας στην τάξη «<i>ποιο είναι το αγαπημένο τους ζώο και τι μπορεί να κάνει</i>» και φτιάχνω/-ουμε ένα πίνακα</p> <p>(μαθηματικός)</p>
<p>Σχεδιάζω μόνος/μόνη ή με έναν φίλο/ μία φίλη μου ένα σχηματοποίηση για το ποίημα που διάβασα.</p> <p>(οπτικοχωρικός τύπος)</p>	<p>Βάζω/ βάζουμε μουσική στο ποίημα και το τραγουδάω/τραγουδάμε στην τάξη</p> <p>(μουσικός τύπος)</p>	<p>Βρίσκω/βρίσκουμε πληροφορίες για ένα από τα ζώα του ποιήματος και τις παρουσιάζω/-ουμε στην τάξη.</p> <p>(νατουραλιστικός τύπος)</p>

Εικόνα 10. Δραστηριότητες αξιοποίησης κοινωνικού γραμματισμού

3.7. Πολιτισμικός Γραμματισμός

Με δεδομένο ότι η ανάπτυξη του γραμματισμού -ως ευρύτερη έννοια- δεν περιορίζεται στην κατάκτηση επιμέρους εννοιών, ικανοτήτων ή διαδικασιών που κατακτώνται μέσω τυπικής διδασκαλίας, αλλά είναι περισσότερο το αποτέλεσμα της πολιτισμικής ενσωμάτωσης στον τρόπο που μια κοινωνία σκέφτεται και οργανώνεται (Díaz & Makin, 2002), αντιλαμβανόμαστε ότι ο πολιτισμικός εγγραμματισμός ενυπάρχει σε κάθε επιμέρους μορφή του γραμματισμού. Άλλωστε, ο γραμματισμός είναι μια διαδικασία προς την απόκτηση κριτικής, κοινωνικής και πολιτικής συνειδητοποίησης, η οποία εστιάζει περισσότερο στην «ανάγνωση του κόσμου» (world) παρά στην



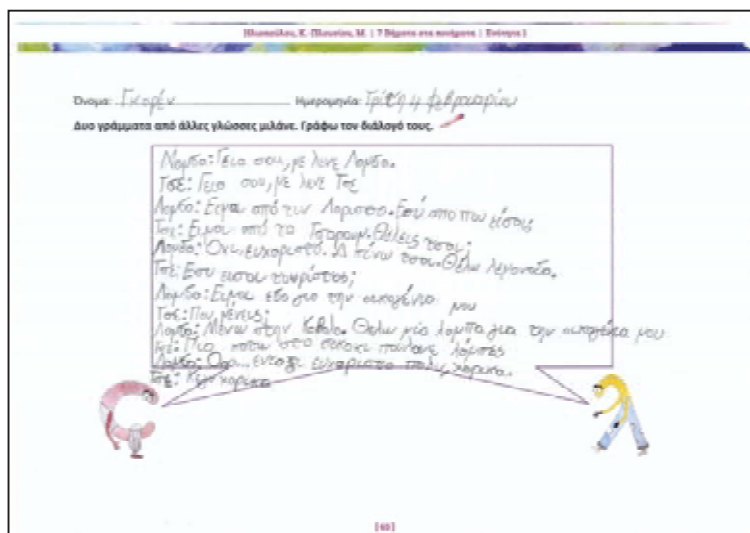
«Προτάσεις Τέχνης και Πολιτισμού στην Εκπαίδευση»

ανάγνωση της «λέξης» (word) (Freire & Macedo, 1987). Και η τέχνη αποπνέει, ρητά ή άρητα, τον κόσμο που την παράγει.

Με εστίαση στη λογοτεχνία και στην τέχνη τόσο τα λογοτεχνικά κείμενα όσο και τα έργα τέχνης φέρουν το δικό τους πολιτισμικό φορτίο παρέχοντας άμεσα ή έμμεσα πληροφορίες και γνώσεις για πολιτισμικά και ηθογραφικά στοιχεία, συνήθειες, κοινωνικές δομές και ιστορικά στοιχεία. Κατ' αυτόν τον τρόπο η λογοτεχνία λειτουργεί ως τόπος συνάντησης λαών και πολιτισμών, ενώ οι μαθητές/τριες ανακαλύπτουν σημαντικές πτυχές του νέου πολιτισμού και της νέας κουλτούρας.

Στο πλαίσιο αυτό ενδεικτικά θα μπορούσαμε να αναφέρουμε τις εξής δραστηριότητες:

- Διδάσκοντας το ποίημα της Αγγελικής Βαρελλά «Η αλφαβήτα των βιβλίων» σε επίπεδα A1+A2 σε παιδιά ζητάμε να παρουσιάσουν την ιστορία δύο αντίστοιχων γραμμάτων της γλώσσας στόχου, στην εν λόγω περίπτωση της ελληνικής, και της μητρικής τους (εικόνα 11).

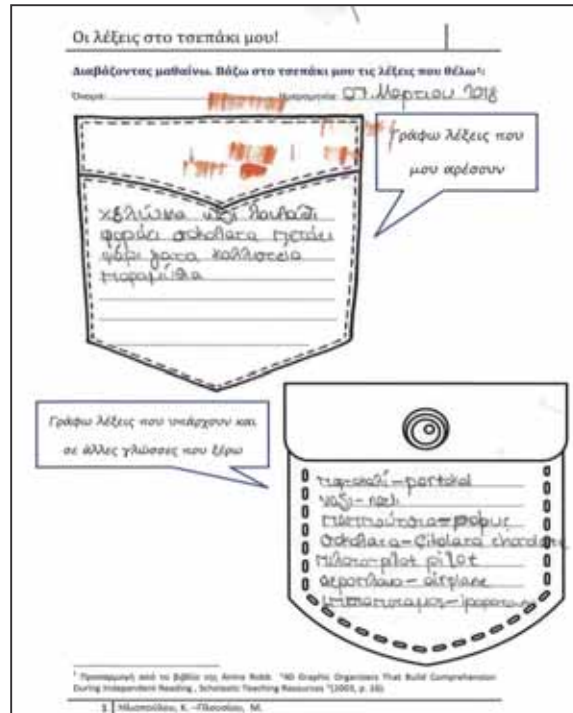


Εικόνα 11. Άσκηση διαπολιτισμικού χαρακτήρα: παραγωγή γραπτού λόγου

- Αξιοποιώντας και τα συναισθήματα των μαθητών/τριών τους/τις τους ζητάμε να καταγράψουν τις λέξεις που τους θυμίζουν λέξεις της μητρικής τους γλώσσας (Εικόνα 12). Έτσι η διδασκαλία γίνεται αγάπη, απόλαυση, νόστος, σύνδεση με το πολιτισμικό και ατομικό «εγώ»...



«Προτάσεις Τέχνης και Πολιτισμού στην Εκπαίδευση»



Εικόνα 12. Λεξιλογική άσκηση διαπολιτισμικού χαρακτήρα

3.8. Κριτικός Γραμματισμός

Στην εξέλιξή του, ο κριτικός γραμματισμός έχει διευρυνθεί θεωρητικά με τρόπο που να περιλαμβάνει προσεγγίσεις οι οποίες γενικώς αντιμετωπίζουν τη γλώσσα και τα κείμενα ως κοινωνικές κατασκευές με συνέπειες για τον τρόπο που τοποθετούνται οι συγγραφείς, το περιεχόμενο, και οι αναγνώστες/στριές τους. Σε αυτό το πλαίσιο, το νόημα ενός κειμένου αποτελεί το προϊόν της δυναμικής αλληλεπίδρασης μεταξύ του ίδιου του κειμένου και του/της αναγνώστη/τριας, αφού αυτό κατασκευάζει μια εικόνα για τον κόσμο την οποία το άτομο ερμηνεύει μέσα από την εμπειρία του όπως προκύπτει από τον τρόπο που τοποθετείται στον κόσμο και επιτελεί συγκεκριμένες ταυτότητες (Aukerman, 2012· Luke, O' Brien, & Comber, 1994/2001).

Στα πλαίσια αυτά το γλωσσικό μάθημα δεν περιορίζεται στις αυστηρές γραμματικές γνώσεις των προγραμμάτων σπουδών, αλλά επεκτείνεται στην κατανόηση της κοινωνικής και ιδεολογικής διάστασης της γλώσσας, διευρύνοντας, παράλληλα, τη δημιουργικότητα των μαθητών μέσα από την εμπλοκή τους με ποικίλες γλωσσικές πρακτικές (Stevens & Beam, 2007). Η προσέγγιση των κειμένων, συμπεριλαμβανομένων και των λογοτεχνικών, σύμφωνα με τις αρχές του κριτικού γραμματισμού γίνεται με βάση τα τέσσερα επίπεδα επεξεργασίας:

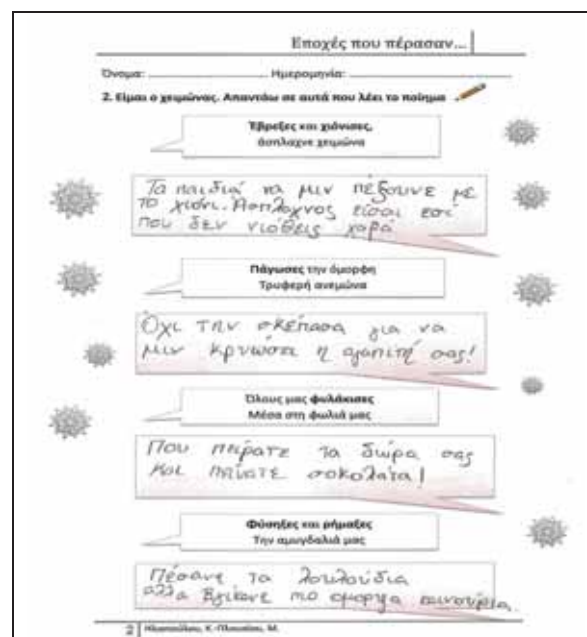
- Κείμενο και πλαίσιο επικοινωνίας.
- Κείμενο ως γλωσσική και νοηματική δομή.
- Κείμενο ως κοινωνική πράξη.
- Κείμενο ως αντικείμενο αξιολόγησης.



«Προτάσεις Τέχνης και Πολιτισμού στην Εκπαίδευση»

Βέβαια, δεν ακολουθείται σταθερά και αμετάκλητα η ανωτέρω σειρά παράθεσης, αλλά σταδιακά και εν δυνάμει, αφού το ένα επίπεδο εμπλέκεται μέσα στο άλλο. Ανάλογα δε με το επίπεδο ελληνομάθειας, καθώς και τις δυνατότητες των μαθητών/τριών, τίγονται ζητήματα που αφορούν στον τρόπο των κειμένων (μονοτροπικά – πολυτροπικά), στον τρόπο αξιοποίησης του λεξιλογίου και της γραμματικής από τον/τη δημιουργό του για να θέσει την άποψή του/της για το κεντρικό θέμα, τον τρόπο οργάνωσης των πληροφοριών στο κείμενο, τα θέματα που αναπτύσσει και/ή «αποσιωπά», τη θέση των μαθητών/τριών απέναντι στο κείμενο, τη δυνατότητα που δίνεται στον/στη διδάσκοντα/ουσα να περιπλέξει και κάποιιο άλλο κειμενικό είδος (π.χ. ημερολόγιο) ή τεχνική (π.χ. αναπαράσταση) προκειμένου οι μαθητές /τριες να εκφράσουν την άποψή τους (Street & Lefstein, 2007).

Σε κοινό, λοιπόν, μικρών μαθητών/τριών και, συνεπώς, αρχικών επιπέδων ελληνομάθειας θα μπορούσαμε να τους ζητήσουμε να απαντήσουν σε στίχους ποιήματος, λειτουργώντας ως αναγνώστες και, παράλληλα, ως δημιουργοί και ακόμη να γράψουν διαλόγους με τους χαρακτήρες του ποιήματος/των ποιημάτων. Η εναλλαγή ρόλων και, συνεπαγόμενα, φωνών συνάδει απόλυτα με τις αρχές του κριτικού γραμματισμού (Εικόνες 13 & 14).



Εικόνα 13. Ενεργοποίηση κριτικού γραμματισμού μέσα από τη λογοτεχνία



Εικόνα 14. Ενεργοποίηση κριτικού γραμματισμού μέσα από τη λογοτεχνία

4. Συμπεράσματα

Το λογοτεχνικό κείμενο, εμπλέκοντας άμεσα τον ορισμό της «γλώσσας» και της «τέχνης» και όντας εν γένει ανοιχτό στην πολυσημία και την ποικιλία νοημάτων, προσφέρει ένα ιδιαίτερα πρόσφορο έδαφος για διδασκαλία της γλώσσας. Ως αυθεντικό είδος λόγου δίνει την ευκαιρία στον/στην αναγνώστη/τρια, με όχημα τη φαντασία να «γνωρίσει» άγνωστους τόπους, να αποκτήσει νέες γνώσεις, να γνωρίσει καλύτερα τον συναισθηματικό του κόσμο «βιώνοντας» διάφορα συναισθήματα (Ηλιοπούλου & Πλουσίου, 2019α). Την ίδια στιγμή, με σεβασμό πάντοτε στον ύψιστο αυτό σκοπό, δύναται να συνδράμει και στη διδασκαλία μιας Γ2, καθώς ως αυθεντικό, όπως προαναφέρθηκε, είδος λόγου παρέχει όχι μόνο πληροφορίες αλλά και τη δυνατότητα στον/στην αναγνώστη/τρια να γνωρίσει και να έρθει σε επαφή με τις γραμματικοσυντακτικές, λεξιλογικές και υφολογικές δομές της γλώσσας στόχο με τρόπο πιο ευχάριστο, άμεσο και φυσικό. Ειδικά σε διαπολιτισμικά περιβάλλοντα η λογοτεχνία είναι ένα σημαντικό εργαλείο στα χέρια του/της διδάσκοντα/ουσας, αφού τα κείμενά της αποτελούν δείγμα της διδασκόμενης γλώσσας αλλά παράλληλα και του πολιτισμού της.

Η δυνατότητα αυτή προβάλλει όχι μόνο ως επιθυμητή αλλά πρωτίστως ως επιτακτική στη σύγχρονη εποχή των πολυγραμματισμών. Τούτο επειδή οι πολυγραμματισμοί δεν αποτελούν απλή συνάρθρωση δεξιοτήτων γραμματισμού (γλωσσικός, πολιτιστικός, οπτικοακουστικός κ.ά.), αλλά συναποτελούν ένα ενιαίο σύνολο, με διαφορετικό κάθε φορά συνδυασμό τρόπων επικοινωνίας, ανάλογο με αυτόν της λογοτεχνίας και ευρύτερα της τέχνης. Όπως δηλαδή οι γνώσεις και οι δεξιότητες σε μία μορφή γραμματισμού μεταφέρονται ώστε να συντελέσουν στην κατανόηση κάποιας άλλης μορφής γραμματισμού, έτσι και στα λογοτεχνικά κείμενα ο λόγος περνά μέσα από σειρά μεταβάσεων από το καθημερινό στο επίσημο και από το αυθόρμητο στο προσεγμένο ύφος.



Τα ενδεικτικά παραδείγματα που παρουσιάστηκαν στο εν λόγω άρθρο συνιστούν μια έμπρακτη επιβεβαίωση του πολύπτυχου αυτού ρόλου της τέχνης και της λογοτεχνίας στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης /ξένης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

- Alber-Morgan, S. R., Hessler, T. & Konrad, M. (2007). Teaching writing for keeps. *Education and Treatment of Children*, 30(3), 107–128.
- Aukerman, M. (2012). "Why do you say yes to Pedro, but no to me?" Toward a critical literacy of dialogic engagement. *Theory Into Practice*, 51, 42-48.
- Carter, R. & Long, M.N. (1991). *Teaching Literature*. Essex: Longman.
- Collie, J. & Slater, S. (1987). *Literature in Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cook - Gumpres, J. (2000). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London: Routledge.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (eds.). (2000). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. London and New York: Routledge.
- Diaz, C.J. & Markin, L. (2002). Literacy as social practice. In L. Makin and C.J. Diaz (eds) *Literacies in Early Childhood: Changing Views. Challenging Practices* (pp. 3-14). Sydney: MacLennan & Petty.
- Ecclestone, K. (2007). Resisting images of the "diminished self": the implications of emotional well-being and emotional engagement in educational policy. *Journal of Education Policy*, 22(4), pp. 455-470.
- Freire, P., & Macedo, D. (1987). *Literacy Reading the Word and the World*. South Hadley, MA Bergin & Garvey.
- Hoffman, D. (2009). Reflecting on Social Emotional Learning: A Critical Perspective on Trends in the United States. *Review of Educational Research*, 79(2), pp. 533-556.
- Kostouli, T. (2001). Teaching Greek as L1: Curriculum and textbooks in Greek elementary education. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 2, 5-23.
- Kress, G. (2010). *Multimodality. A social semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge Falmer.
- Koutsoumpou, V., I. (2015), The Use of Literature in the Language Classroom: Methods and Aims. *International Journal of Information and Education Technology*, 5 (1). Ανακτήθηκε στις 20/10/2019 από: <http://www.ijiet.org/papers/479-H10011.pdf>
- Lazar, G. (2009). *Literature and Language Teaching: A guide for teachers and trainers*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 51-60.
- Luke, A., O' Brien, J. & Comber, B. (1994/2001). Making community texts objects of study. In H. Fehring & P. Green (Eds.), *Critical literacy: A collection of articles from the Australian Literacy Educators' Association*



- (pp. 112-123). Newark, DE & Chicago, IL: International Reading Association & National Reading Conference.
- Maley, A. (2001). Literature in language classroom. In: R. Carter & D. Numan (Eds.) *The Cambridge guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McGregor, D. (2014). Chronicling innovative learning in primary classrooms: conceptualizing a theatrical pedagogy to successfully engage young children learning science. *Pedagogies: An International Journal*, 1–17.
- Rubin, E.J. & Merrion, M. (1996). *Creative drama and music methods: Introductory activities for children*. USA: Linnet Professional.
- Sharp, P. (2000). Promoting Emotional Literacy: Emotional Literacy Improves and Increases your Life Chances. *Pastoral Care in Education: An International Journal of Personal, Social and Emotional Development*, 18(3), pp. 8-10.
- Stevens, L., & Beam, T. (2007). *Critical literacy. Context, research and practice in the K-12 classroom*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Street, B. V., & Lefstein, A. (2007). *Literacy: An advanced resource book*. New York: Routledge.
- Vourdanou, K. (2017). Integrating the CLIL approach: Literature and Wikis in the Greek EFL Classroom as a Means of Promoting Intercultural Awareness. *Research Papers in Language Teaching and Learning*. Patras, 8(2), 103–119.
- Winston, J. & Tandy, M. (2001). *Beginning Drama 4-11* (2nd ed.). London: David Fulton Publishers.

Ελληνόγλωσσες

- Αγάθος, Θ., Γιαννακού, Β., Δημοπούλου, Β., Ρουμπής, Ν. & Τσοτσορού, Α., (2011). "Διδακτική της Γλώσσας: Το λογοτεχνικό κείμενο ως διδακτικό υλικό και η εξέλιξη της προσέγγισής του στα εγχειρίδια διδασκαλίας της νέας ελληνικής ως ξένης". Στο, Σ. Μπουζάκης (επιμ.) *Πρακτικά του Επιστημονικού Συνεδρίου για την Ιστορία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg, σσ. 833-839.
- Βάμβουκας, Μ., & Χατζηδάκη, Α. (επιμ) (2001). *Μάθηση και Διδακασία της ελληνικής ως Μητρικής και ως Δεύτερης γλώσσας: Πρακτικά Συνεδρίου: Ρέθυμνο- Πανεπιστήμιο Κρήτης 6-8/10/2000*. Τόμος Α'. Αθήνα: Ατραπός.
- Βάος, Α. (2008). *Ζητήματα διδακτικής των εικαστικών τεχνών*. Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.
- Ηλιοπούλου, Κ. & Πλουσίου, Μ. (2019). *7 Βήματα στα ποιήματα. Αξιοποίηση της ποίησης στη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης (ebook)*. Θεσσαλονίκη: Φύλατος.
- Ηλιοπούλου, Κ. & Πλουσίου, Μ. (2019). "Διδάσκοντας τα ελληνικά ως δεύτερη/ξένη γλώσσα με όχημα τη λογοτεχνία: παιδαγωγικές



- προεκτάσεις". *Θεωρία και έρευνα στις επιστήμες της αγωγής*. Θεματικός τόμος: *Ειδική Αγωγή*. Πάτρα, 41 (25-40). Ανακτήθηκε στις 20/10/2019 από:
<http://periodiko.inpatra.gr/issue/issue41/mobile/index.html#p=1>
- Μαλαφάντης, Κ. Δ. (2015). *Παιδαγωγική της Λογοτεχνίας: Η θεωρία, τα πρόσωπα και τα κείμενα*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Μαλιγκούδη, Χ. (2008). *Βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. ΥΠ.Ε.Π.Θ., Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων & αλλοδαπών στο σχολείο για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Γυμνάσιο), (Μεθοδολογικός Οδηγός για τη χρήση σχολικών βιβλίων του Γυμνασίου, Η διαπολιτισμική διάσταση στη διδασκαλία. Επιστ. Εποπτεία Π. Ξωχέλλης. Θεσσαλονίκη, 2008), 57–60.
- Μαυράκης, Χ. (2017). *Η λογοτεχνία στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Μια διδακτική προσέγγιση* (Διπλωματική εργασία). Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Παιδαγωγική Σχολή, Τμήμα Νηπιαγωγών Π.Μ.Σ.: Επιστήμες της Αγωγής.
- Νάτσινα, Α. (2007). "Η διδασκαλία της νεοελληνικής λογοτεχνίας ως ανώτερου επιπέδου γλωσσομάθεια για ξενόγλωσσους ενήλικους: στόχοι και μεθοδολογία". Στο, *Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου Η Ελληνική Γλώσσα ως δεύτερη / ξένη. Έρευνα, διδασκαλία, Εκμάθηση*, 509-516. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Πλουσίου, Μ., Τέγου, Χ. (2020), Διαφοροποιημένο διδακτικό σενάριο στη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης αξιοποιώντας το ποίημα «Η ποδηλάτισσα» του Οδυσσέα Ελύτη. *Εκπαιδευτικός Κύκλος*. Δράμα, 8 (2) (υπό δημοσίευση).
- Ρουμπής, Ν. (2014), "Από τον Σαμαράκη στα πινέλα, ένα «μάθημα» λογοτεχνίας σε διαπολιτισμικό περιβάλλον". Στο, Γρίβα, Ε., Κουτσογιάννης, Δ., Ντίνας, Κ., Στάμου, Α., Χατζηπαναγιωτίδη, Α. & Χατζησαββίδης, Σ. (επιμ.). 2014. *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου Ο Κριτικός Γραμματισμός στη σχολική πράξη*. Ανακτήθηκε στις 20/10/2019 από: <http://www.nured.uowm.gr/drama/PRAKTIKA.html>,
- Ρουμπής Ν. (2016). Η θέση της λογοτεχνίας στη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως ξένης γλώσσας. Ευρωπαϊκή Εταιρεία Νεοελληνικών Σπουδών. Ανακτήθηκε στις 20/10/2019 από:
http://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKewiTwJChInLAhXklJoKHXNvDMcQFggaMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.eens.org%2FEENS_congresses%2F2014%2Froubis_nikos.pdf&usg=AFQjCNEfkVJ7mCBQGu5KCthkrHz1EGgzYw&sig2=QthqsD DebSZ00nj6aG8-YA&bvm=bv.114733917,d.bGs
- Σέργη, Λ. (1987). *Δραματική έκφραση και αγωγή του παιδιού*. Αθήνα: Τόπος.
- Υψηλάντης, Γ. & Μουτή, Α. (2015). *Ατομικές διαφορές στην απόκτηση/εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας: στιλ και στρατηγικές*



μάθησης [ηλεκτρ. βιβλ.]. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε στις 28/10/2019 από <http://hdl.handle.net/11419/4999>

Χοντολίδου, Ε. (1999). Εισαγωγή στην έννοια της πολυτροπικότητας.

Γλωσσικός Υπολογιστής 1. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Lukasvili, N. (2009). "Ο ρόλος της λογοτεχνίας στη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης προχωρημένο επίπεδο ελληνομάθειας. Στο, Κ. Ντίνας, Α. Χατζηπαναγιωτίδη, Α. Βακάλη, Τ. Κωτόπουλος & Α. Στάμου (επιμ.), *Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας (ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης / ξένης)*, Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, Τμήμα Νηπιαγωγών, Εργαστήριο Γλώσσας και Προγραμμάτων Γλωσσικής Διδασκαλίας, Νυμφαίο Φλώρινας 4-6 Σεπτεμβρίου 2009.

Κωνσταντίνα Ηλιοπούλου

ΕΔΙΠ Διδακτικής Γλώσσας, Φιλοσοφική Σχολή ΑΠΘ
kilioroulou@edlit@auth.gr

Μαρία Πλουσίου

Μεταπτυχιακό Δίπλωμα στη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης/ Ξένης,
Κωνσταντινούπολη
mplousiou@yahoo.gr



Δημιουργική Γραφή και Φιλαναγνωσία ως μέσα Διδασκαλίας της Λογοτεχνίας στο Δημοτικό: Μελέτη Περίπτωσης το βιβλίο «Ο μεγάλος περίπατος του Πέτρου» της Άλκης Ζέη

Δημήτρης Θεοδωρακόπουλος

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα δράσης διεξήχθη στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Προσχολικής Ηλικίας του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Ιωαννίνων κατά το έτος 2018 - 2019. Η εργασία εστιάζει στην διδασκαλία της λογοτεχνίας στο Δημοτικό Σχολείο με τη συμβολή της δημιουργικής γραφής και της φιλαναγνωσίας ως εργαλεία επίτευξης του στόχου. Ως μελέτη περίπτωσης επιλέχθηκε το βιβλίο της Άλκης Ζέη *Ο μεγάλος περίπατος του Πέτρου* και η διδακτική παρέμβαση έλαβε χώρα στην τετάρτη τάξη του Δημοτικού Σχολείου Νέας Σελεύκειας Ηγουμενίτσας. Σκοπός της παρούσας έρευνας τίθεται η καλλιέργεια της αναγνωστικής «επάρκειας» των μαθητών Δημοτικού Δ' τάξης, καθώς και η προσέγγιση της διδασκαλίας της λογοτεχνίας μέσω δημιουργικών δραστηριοτήτων. Γίνεται μία προσπάθεια ορισμού της δημιουργικής γραφής, παρουσίαση των χαρακτηριστικών της ως μεθόδου, όπως επίσης και μία προσέγγιση της λογοτεχνίας μέσω της φιλαναγνωσίας. Η παραγωγή γραπτού λόγου από τα παιδιά με αφορμή ένα μυθιστόρημα αποτελούν σημεία έρευνας της παρούσας εργασίας. Τέλος, η μελέτη παρουσιάζει τις πέντε δραστηριότητες δημιουργικής γραφής και φιλαναγνωσίας που έλαβαν χώρα κατά τη διάρκεια της έρευνας, καθώς και τα συμπεράσματα που προκύπτουν.

Λέξεις κλειδιά: Δημιουργική γραφή, φιλαναγνωσία, παιδική λογοτεχνία, μυθιστόρημα, Δημοτικό Σχολείο

1. Εισαγωγή – Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Η δημιουργικότητα διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην τεχνολογική πρόοδο, στις κοινωνικές και ανθρωπιστικές επιστήμες, καθώς και στις τέχνες (Runco, 2004: 1-4). Λόγω του ρόλου της στην καινοτομία και την επιχειρηματικότητα, η δημιουργικότητα έχει καταστεί μία από τις βασικές προτεραιότητες των οργανισμών και των επιχειρήσεων. Σύμφωνα με τους Toka & Kandemir (2014: 1-2) η δημιουργικότητα είναι η ικανότητα να καταλήξουμε σε νέες, καινοτόμες ιδέες, αλλά συνάμα κατανοητές και πολύτιμες.

Στο σχολικό περιβάλλον οι δημιουργικές πτυχές των μαθητών διαφαίνονται κυρίως στην ικανότητα γραφής τους και στα κείμενα που παράγουν. Για τον λόγο αυτό η ικανότητα για δημιουργία και η δεξιότητα για γραφή είναι σχεδόν ταυτόσημες (Demir, 2013: 87). Η δημιουργικότητα θεωρείται ότι είναι άμεσα συνδεδεμένη με τη Δημιουργική Γραφή, καθώς κάποιος θέτει τις ιδέες και τα συναισθήματά του σε ένα χαρτί χρησιμοποιώντας τη φαντασία του ελεύθερα. Σύμφωνα με τους Vitalaki,



Kourkoutas & Hart (2018: 1-3) η αφηγηματική ομιλία, το παιχνίδι ρόλων και η Δημιουργική Γραφή βοηθούν τους μαθητές να κτίσουν δεξιότητες έτσι ώστε να μπορέσουν να σταθούν σε μία απαιτητική σχολική τάξη. Οι παραπάνω δημιουργικές δραστηριότητες μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως μια ουσιαστική πρακτική για την εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη των ευάλωτων μαθητών, καθώς μαθαίνουν να αναπτύσσουν στις δραστηριότητές τους δεξιότητες τόσο διαπροσωπικές και ακαδημαϊκές όσο και μαθησιακές, ψυχοκοινωνικές σε ένα συνεργατικό και αλληλεπιδραστικό κλίμα. Αυτές οι δημιουργικές πρακτικές δίνουν στους μαθητές την ευκαιρία να πειραματιστούν, χωρίς φόβο αποτυχίας την κατασκευή νέων δεξιοτήτων και την εμπειρία νέων πτυχών του εαυτού τους (Stockwell 2016: 263, Waters, 2014: 4).

Η Δημιουργική Γραφή βοηθά στην ανάπτυξη της γλώσσας σε όλα τα επίπεδα: στη γραμματική, στο λεξιλόγιο, στην φωνολογία και στον προφορικό λόγο. Απαιτεί από τους μαθητές να χειραγωγούν τη γλώσσα με ενδιαφέροντες και απαιτητικούς τρόπους στην προσπάθειά τους να εκφράσουν μοναδικά προσωπικές έννοιες. Με αυτόν τον τρόπο ασχολούνται σε βαθύτερο επίπεδο με τη γλώσσα (Larkin, 2009: 3).

Οι Chan (2013: 5) και Fagan (2010: 3), ενισχύουν τις παραπάνω έρευνες με τα δικά τους ευρήματα, υποστηρίζοντας ότι η δημιουργία ιστοριών από τους μαθητές με σκοπό την παραγωγή ομαδικών, συλλογικών ιστοριών, δημιουργούν μία ατμόσφαιρα που βοηθάει στην παραγωγή θετικών κοινωνικών συμπεριφορών, όπως η ενσυναίσθηση, η αυτογνωσία και η αυτορρύθμιση. Ο Xerri (2017: 9) αναφέρει ότι προκειμένου να αναπτυχθεί στη σχολική τάξη η δημιουργικότητα των μαθητών, οι δημιουργικές δραστηριότητες δεν θα πρέπει να εκτελούνται αποσπασμένες από την εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά ως αντισταθμιστική δύναμη στο αναλυτικό πρόγραμμα, βοηθώντας στην τόνωση της επιτυχίας των μαθητών.

Η φιλιαναγνωσία θεωρείται μία από τις εκπαιδευτικές διαδικασίες που αξιοποιεί τα βασικά σημεία της Δημιουργικής Γραφής με κοινές συνιστώσες το παιχνίδι και την εθελούσια συμμετοχή (Μουλά, 2012: 3), τη φαντασία και την ανάδειξη των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών κάθε λογοτεχνικού έργου μέσα από την αποκάλυψη των μηχανισμών συγγραφής στην πράξη και όχι στη θεωρία (Νικολαΐδου, 2012: 7). Σε κάθε περίπτωση αξιοποίησης της Δημιουργικής Γραφής σε δράσεις φιλιαναγνωσίας στη σχολική τάξη, πρωτεύοντα ρόλο παίζει το βιβλίο.

Η παρούσα έρευνα παίρνοντας ως μελέτη περίπτωσης τους μαθητές της τετάρτης τάξης του Δημοτικού Σχολείου Νέας Σελεύκειας Ηγουμενίτσας, θα επιχειρήσει να προσεγγίσει με «έντιμο» τρόπο, ένα από τα μεγαλύτερα μυθιστορήματα της σύγχρονης παιδικής λογοτεχνίας, τον *Μεγάλο περίπατο του Πέτρου* της Άλκης Ζέη. Η συγγραφέας, έχοντας βαθιά γνώση της παιδικής ψυχολογίας, γράφει βιβλία, που εκφράζουν τη «*βασική προβληματική της παιδικής ηλικίας*» και όντας καλογραμμένα, έχουν γίνει κλασικά, και κοσμούν



σαν διαμάντια, το περιδέραιο της λογοτεχνίας για παιδιά (Κατσώνης, 2010 στο Αργυρίδης, 2012: 19).

2. Προσπάθεια Ορισμού της Δημιουργικής Γραφής – Εκφάνσεις.

Η γραφή ως δραστηριότητα, σύμφωνα με τον Σουλιώτη, δεν μπορεί παρά να είναι δημιουργική. Έτσι τον όρο «Δημιουργική Γραφή» τον θεωρεί καταχρηστικό (Σουλιώτης, 2012: 1). Κάνοντας μία αρχική προσπάθεια κατανόησης του περιεχομένου της Δημιουργικής Γραφής διαπιστώνουμε ότι κάθε ένας αναλύει τη φράση στα επιμέρους στοιχεία της, στην έννοια της δημιουργικότητας και στην έννοια τη γραφής. Η γραφή παραπέμπει στην παραγωγή γραπτού λόγου και ο επιθετικός προσδιορισμός «δημιουργικός» μας προσανατολίζει σε διφορούμενα νοήματα λόγω της ύπαρξης πολλαπλών προσεγγίσεων για τους όρους «δημιουργικός» και «δημιουργικότητα» με αποτέλεσμα την πρόκληση σύγχυσης για την αποσαφήνιση της Δημιουργικής Γραφής (Κωτόπουλος, 2012: 1-2). Η σύνδεση, λοιπόν, της Δημιουργικής Γραφής με τη δημιουργικότητα καθιστά αυτόματα δύσκολη την εύρεση ενός επαρκούς ορισμού. Στο σημείο αυτό ταιριάζει η φράση του Gary Davis: *«Υπάρχουν περίπου τόσοι ορισμοί, θεωρίες και ιδέες για τη δημιουργικότητα, όσοι και οι άνθρωποι που έχουν γράψει τις ιδέες τους σε ένα κομμάτι χαρτί»* (Davis, 2000 στο Καρακίτσιος, 2013: 13).

Ωστόσο, έχουν δημιουργηθεί διάφορες προσπάθειες ορισμού της Δημιουργικής Γραφής και αναφερόμαστε κυρίως στην λογοτεχνική γραφή, που ο όρος εμπεριέχει ένα σύνολο εκπαιδευτικών πρακτικών με στόχο την κατάκτηση συγγραφικών δεξιοτήτων (Κωτόπουλος, 2014: 801). Έτσι λοιπόν το περιεχόμενο των δράσεων της αφορά πρωτίστως τη μελέτη και παραγωγή κλασικών λογοτεχνικών ειδών, όπως είναι το μυθιστόρημα, η ποίηση, το διήγημα, πρόσφατα και η κινηματογραφική γραφή και δευτερευόντως τη διδασκαλία άλλου είδους συγγραφικών δεξιοτήτων με στόχο την παραγωγή χρηστικών κειμένων, όπως περίληψη, δοκίμια, άρθρα (Καρακίτσιος, 2013: 14).

Από τον παραπάνω ορισμό προκύπτει ότι η λογοτεχνική συγγραφή είναι κάτι που μπορεί να διδαχθεί και να καλλιεργηθεί μέσω της εξάσκησης, αναιώνοντας προκαταλήψεις στις οποίες η συγγραφική ικανότητα αποτελεί «προνόμιο» λίγων εμπνευσμένων ανθρώπων (Σουλιώτης, 2012: 1).

Ο ορισμός που μας ενδιαφέρει περισσότερο σύμφωνα με τους Πασσιά, Μανδηλάρα & Βίδου (2007: 17) περιγράφει τη Δημιουργική Γραφή ως μία *«σύγχρονη εκπαιδευτική μέθοδο που προσεγγίζει με βιωματικό τρόπο το λόγο, συνδυάζοντας το παιχνίδι με τη μάθηση»*. Πρόκειται για μία μέθοδο που απορρέει από την αδυναμία του εκπαιδευτικού συστήματος να μεταδώσει με αποτελεσματικότητα στους μαθητές τη γραπτή μέθοδο.



3. Χαρακτηριστικά της δημιουργικής γραφής ως μεθόδου

Στην ενότητα αυτή θα επιχειρήσουμε να προσεγγίσουμε τις αρχές και το πνεύμα που διέπουν την δημιουργική γραφή για τα παιδιά. Έτσι λοιπόν, θα προσδιορίσουμε εκείνα τα θεωρητικά χαρακτηριστικά στα οποία βασίζονται οι δραστηριότητες της δημιουργικής γραφής και που αξιοποιήσαμε στις διδακτικές παρεμβάσεις της έρευνας.

Η έννοια της «αταξίας» είναι κάτι που πρέπει να ειπωθεί σχετικά με τη δημιουργική γραφή. Η έμπνευση δεν διδάσκεται (Duchense & Legay, 1991 στο Καρακίτσιος, 2013: 24). Ο κανόνας της αταξίας όμως μπορεί να διδαχτεί. Αποδεσμεύει το παιδί από την φοβία της έλλειψης έμπνευσης, κατασκευάζοντας ένα πλαίσιο, όπου η γλώσσα χρησιμοποιείται με μη συμβατικό, ανατρεπτικό τρόπο. Αυτό συνιστά και το κατάλληλο «έδαφος» για να αναπτυχθεί η έμπνευση. Επομένως, κάθε παιδί είναι σε θέση να γράψει με το δικό του δημιουργικό τρόπο, καθώς δεν απαιτείται ούτε η έμπνευση ούτε το ταλέντο, αλλά η διαμόρφωση των συνθηκών εκείνων υπό των οποίων θα εκφραστεί χωρίς περιορισμούς.

Ένα ακόμα σημαντικό χαρακτηριστικό της δημιουργικής γραφής είναι η απουσία του δίπολου «σωστό – λάθος» (Πασσιά κ.ά., 2007: 14). Οι απαντήσεις των μαθητών δεν αξιολογούνται βαθμολογικά, ενώ όλες τους οι απαντήσεις θεωρούνται σωστές. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα ο μαθητής να εστιάζει την προσοχή του, όχι στα συντακτικά και μορφολογικά χαρακτηριστικά, αλλά στο περιεχόμενο του κειμένου. Φυσικά, ο εκπαιδευτικός δεν λαμβάνει υπόψη του τα ορθογραφικά και συντακτικά λάθη των παιδιών, αλλά τα καταγράφει με σκοπό να τα αξιοποιήσει στις διδακτικές ώρες της διδασκαλίας της γλώσσας.

Επιπρόσθετα, η πλειονότητα των δραστηριοτήτων της δημιουργικής γραφής που προτείνονται να υλοποιηθούν μέσα στην τάξη, έχουν έντονο ομαδικό ενδιαφέρον (Πασσιά κ.ά., 2007: 15). Η ομαδικότητα υφίσταται είτε όταν ο μαθητής κάνει μόνος του μία δραστηριότητα κι αυτή παρουσιάζεται και σχολιάζεται από την υπόλοιπη τάξη, είτε όταν ο εκπαιδευτικός οργανώνει την τάξη σε ομάδες και η κάθε μία αναλαμβάνει τη συγγραφή κειμένου συνεργατικά.

Αρκετοί από τα χαρακτηριστικά και με αντίστοιχες δραστηριότητες δημιουργικής γραφής εντάσσονται και στο Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας στο Δημοτικό (Π.Σ). Στο κομμάτι που αφορά τη διδακτική μεθοδολογία της λογοτεχνίας αναφέρεται η ανάγκη για σκόπιμη σύνδεση της λογοτεχνίας με το παιχνίδι και την ψυχαγωγία, τα οποία είδαμε ότι αποτελούν χαρακτηριστικά της δημιουργικής γραφής. (Π.Σ., 2011: 4-5).

4. Η Δημιουργική Προσέγγιση της Λογοτεχνίας μέσω της Φιλαναγνωσίας

Οι αναγνωστικές εμπυρώσεις στο πλαίσιο της Φιλαναγνωσίας πρωτεύοντα στόχο έχουν την αισθητική καλλιέργεια των μαθητών και όχι την



πληροφόρηση ή τη γνώση, καθώς απευθύνονται κυρίως στην φαντασία και το συναίσθημα των μικρών αναγνωστών. Επιδίωξη των φιλιαναγνωστικών πρακτικών είναι οι μαθητές να οδηγηθούν στην ανάγνωση βιβλίων από προσωπική επιλογή και όχι από υποχρέωση. Σε αυτήν την κατεύθυνση καταλυτικό ρόλο έχει η εμπλοκή τους με το κείμενο και τις παιγνιώδεις δραστηριότητες που σχετίζονται με το κείμενο, τον συγγραφέα, την δομή και τις αφηγηματικές τεχνικές (Κατσίκη – Γκίβαλου, 2012: 27-33).

Το περιεχόμενο των φιλιαναγνωστικών δραστηριοτήτων είναι ποικίλο και κατηγοριοποιείται ανάλογα με το είδος. Ωστόσο, το κάθε βιβλίο μας οδηγεί στα δικά του μονοπάτια και σε παιδαγωγικές διαδρομές που πιθανόν δεν μπορούν να ενταχθούν σε κάποια κατηγορία.

Τα παιδιά που δημιουργούν τα δικά τους βοηθητικά μέσα για την αναδιήγηση μιας ιστορίας, αναπτύσσουν σπουδαίες ικανότητες. Τα εικαστικά μπορούν να βοηθήσουν προς αυτήν την κατεύθυνση. Δραστηριότητες, όπως ζωγραφικές συνθέσεις που αναφέρονται σε περιστατικά του βιβλίου ή κατασκευή ηρώων του βιβλίου, μαθαίνουν τα παιδιά να επιστρέφουν στο βιβλίο για πληροφόρηση και επιβεβαίωση, να εστιάζουν σε σημαντικά σημεία αλλά και να ασκούν τη φαντασία τους για το περιεχόμενο του βιβλίου, καθώς γίνονται πιο ευαίσθητα στη γλώσσα του αφηγητή (Αρτζανίδου & Κουράκη, 2014: 4).

Μία άλλη κατηγορία δραστηριοτήτων που θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν σε δράσεις φιλιαναγνωσίας είναι το θέατρο, το θεατρικό παιχνίδι και το κουκλοθέατρο. Η δραματοποίηση σκηνών της αφήγησης δίνει την ευελιξία στα παιδιά να αποδράσουν από τη στείρα ανάγνωση και να εντάξουν την φαντασία και το σώμα τους σε μία διαδικασία δημιουργική και ευχάριστη.

Τέλος, η μουσική και ο χορός βοηθούν τα παιδιά να εκτιμήσουν την διάθεση του βιβλίου, ενώ η ποίηση μπορεί να μελοποιηθεί, καθώς τα παιδιά είναι σε θέση να δημιουργούν μελωδία και να αντιλαμβάνονται τα ρυθμικά στοιχεία. Επίσης η αξιοποίηση της τεχνολογίας, ο κινηματογράφος, οι επισκέψεις σε χώρους σχετικούς με το βιβλίο και η επικοινωνία με τους συγγραφείς αποτελούν κάποιες από τις κατηγορίες στις οποίες ο εκπαιδευτικός μπορεί να εντάξει δραστηριότητες φιλιαναγνωσίας (Αρτζανίδου & Κουράκη, 2014: 4).

5. Η δημιουργική γραφή με αφορμή ένα μυθιστόρημα

Στην περίπτωση του μυθιστορήματος η προσέγγιση μέσω της δημιουργικής γραφής είναι διπλή, με διαφορετική στοχοθεσία. Στην αρχή η δημιουργική γραφή συνδυάζεται με την εικαστική έκφραση, όπου τα πρώτα συναισθήματα, σκέψεις και εντυπώσεις που γεννά η ανάγνωση του βιβλίου μετουσιώνονται σε εικόνα, στη συνέχεια σε αυτόνομες, εννοιολογικά φορτισμένες από την υπόθεση του βιβλίου λέξεις και τέλος σε κείμενο. Με τον τρόπο αυτό το παιδί-αναγνώστης νοηματοδοτεί με τις δικές του εμπειρίες



και βιώματα το κείμενο, ενώ ταυτόχρονα γίνεται και το ίδιο δημιουργός (Αρτζανίδου & Κουράκη, 2014: 6).

6. Μεθοδολογία

6.1. Λόγοι Υλοποίησης της Έρευνας

Στο ελληνικό Δημοτικό Σχολείο η θέση της λογοτεχνίας είναι προβληματική, καθώς δεν διαθέτει αυτόνομη υπόσταση ως ξεχωριστό γνωστικό αντικείμενο. Η διδασκαλία της λογοτεχνίας έχει ευκαιριακό χαρακτήρα και η προσέγγισή της παραμένει αποσπασματική, ενώ οι μαθητές συμμετέχουν περισσότερο ως αποδέκτες των ήδη προκαθορισμένων ερμηνειών του δασκάλου και λιγότερο ως διαμορφωτές του αποτελέσματος.

Έχοντας ως βάση τον παραπάνω προβληματισμό αποφασίστηκε η υλοποίηση της παρούσας έρευνας.

6.2. Σκοπός και Στόχος της Έρευνας

Ως γενικός σκοπός της παρούσας έρευνας τίθεται η καλλιέργεια της αναγνωστικής «επάρκειας» των μαθητών Δημοτικού Δ' τάξης, καθώς και η προσέγγιση της διδασκαλίας της λογοτεχνίας μέσω δημιουργικών δραστηριοτήτων. Ειδικότερα, στόχος είναι η ανάδειξη της Δημιουργικής Γραφής και της φιλιαναγνωσίας ως μεθόδων που, μέσα από παιγνιώδεις δραστηριότητες, μπορούν να θεραπεύσουν την αποσπασματικότητα των λογοτεχνικών κειμένων στα σχολεία, καθώς και την αδιαφορία για ολοκληρωτική, ενεργητική και παραγωγική επαφή και ανταπόκριση του παιδιού σε γνήσια παιδικά βιβλία.

6.3. Ερευνητικό Ερώτημα και Ερευνητική Υπόθεση

Το ερευνητικό ερώτημα που προέκυψε και οδήγησε στην εκπόνηση της παρούσας μελέτης είναι το παρακάτω:

Η ενασχόληση με δραστηριότητες Δημιουργικής Γραφής και φιλιαναγνωσίας μπορεί να καλλιεργήσει την αναγνωστική «επάρκεια» και την γλωσσική ανάπτυξη μαθητών Δημοτικού Σχολείου Δ' τάξης;

Λαμβάνοντας υπόψη την βιβλιογραφική ανασκόπηση προγενέστερων συναφών ερευνών, υποθέτουμε ότι η ενασχόληση των μαθητών με δραστηριότητες Δημιουργικής Γραφής και φιλιαναγνωσίας θα λειτουργήσει επικουρικά τόσο στην καλλιέργεια της αναγνωστικής τους «επάρκειας» στην λογοτεχνία, όσο και στην γλωσσική ανάπτυξη και φαντασία.

6.4. Πλαίσιο Πραγματοποίησης της Έρευνας - Δείγμα

Η έρευνα διεξήχθη το σχολικό έτος 2018 – 2019 κατά τους μήνες Οκτώβριο έως Δεκέμβριο. Χώρος δράσης ήταν το Δημοτικό Σχολείο Νέας Σελεύκειας Ηγουμενίτσας και ως δείγμα χρησιμοποιήθηκε η Δ' τάξη, όπου συμμετείχαν 19 μαθητές (6 κορίτσια και 13 αγόρια). Οι διδακτικές ώρες που παραχωρήθηκαν προέρχονταν από την Ευέλικτη Ζώνη.



6.5. Επιλογή ερευνητικής μεθόδου

Η ποιοτική προσέγγιση θεωρήθηκε ως η καταλληλότερη μέθοδος, καθώς παρέχει μία πληρέστερη κατανόηση των συναισθημάτων, των εμπειριών και των αξιών των μαθητών, δίνοντας έμφαση στην προσωπική έκφραση και στην αλληλεπίδραση που αναπτύσσεται μεταξύ τους (Σαραφίδου, 2011: 19-20).

Έχοντας ως γνώμονα τα παραπάνω σχεδιάσαμε τις διδακτικές παρεμβάσεις στην τάξη υιοθετώντας ορισμένα στοιχεία από την έρευνα δράσης.

7. Παιδαγωγικές διαδρομές μαθητών

Στις παρακάτω ενότητες θα γίνει περιγραφή των παιδαγωγικών διαδρομών που ακολούθησαν οι μαθητές της τετάρτης τάξης. Η τάξη διέθετε διαδραστικό πίνακα, ο οποίος χρησιμοποιήθηκε κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων.

7.1. Παιδαγωγική Διαδρομή 1η

Στόχος: Εικαστική έκφραση, κατασκευή σελιδοδείκτη.

Οργάνωση: Ατομικά

Η πρώτη δημιουργική δραστηριότητα που έγινε με τα παιδιά διεξήχθη στην πρώτη συνάντηση και στόχος ήταν η εικαστική έκφραση. Οι μαθητές αρχικά περιεργάστηκαν το βιβλίο, που είχαν όλοι τους προμηθευτεί, και στην συνέχεια ακολούθησε συζήτηση για το χρονικό πλαίσιο εξέλιξης της πλοκής του μυθιστορήματος, ενώ στον διαδραστικό πίνακα προβλήθηκε ολιγόλεπτο απόσπασμα της θεατρικής μεταφοράς του έργου από το YouTube.

Η χαρούμενη ατμόσφαιρα συνεχίστηκε με την κατασκευή σελιδοδεικτών από χρωματιστά χαρτόνια. Κάθε παιδί κατασκεύασε τον δικό του σελιδοδείκτη, που παρίστανε μορφές από διάφορα ζώα. Η διαδικασία κατασκευής μαγνητοσκοπήθηκε βήμα - βήμα από τον δάσκαλο και προβλήθηκε στο διαδραστικό πίνακα.

7.2. Παιδαγωγική Διαδρομή 2η

Στόχοι:

- α) Ζωγραφική αναπαράσταση μιας σκηνής ή προσώπου του μυθιστορήματος.
- β) Περιγραφή εικαστικού έργου και ανάγνωση του αποσπάσματος αφόρμησης.
- γ) Δημιουργία έκθεσης ζωγραφικής με εικόνες του μυθιστορήματος.

Οργάνωση: Ατομικά και ομαδικά

Η προσέγγιση του μυθιστορήματος της Άλκης Ζέη έγινε πολυτροπικά από τους μαθητές, τόσο με την εικαστική αποτύπωση των σελίδων που διάβασαν, όσο και με την παραστατική τους ανάγνωση στη σχολικής τάξης.



Ο κάθε μαθητής / τρια παρουσίαζε το έργο του περιγράφοντας την σκηνή ή τον ήρωα του μυθιστορήματος που είχε ζωγραφίσει. Στην συνέχεια δικαιολογούσε την επιλογή του και διάβασε το απόσπασμα που τον ενέπνευσε.

Η παραπάνω διαδικασία έδωσε την δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να μιλήσει στους μαθητές για τη δραματοποίηση του λόγου. Δραστηριότητες φιλιαναγνωσίας τέτοιου τύπου αποκλίνουν αισθητά από τη σειρά και προγραμματισμένη ανάγνωση του γλωσσικού μαθήματος εντυπώνοντας βιωματικά τη λογοτεχνία.

Το δεύτερο δίωρο της παρέμβασης τελείωσε με την απόφαση των μαθητών να εκθέσουν τα έργα τους σε κάποιον τοίχο του σχολείου, με σκοπό να παρουσιάσουν το μυθιστόρημα εικαστικά στις υπόλοιπες τάξεις.

7.3. Παιδαγωγική Διαδρομή 3η

Στόχοι:

- α) Δημιουργική Γραφή και παραγωγή επιθέτων.
- β) Παραγωγή επαυξημένης πρότασης με βάση τους ήρωες του μυθιστορήματος.
- γ) Διδασκαλία των σημείων στίξης μέσα από την κίνηση, το παιχνίδι και την ανάγνωση.

Οργάνωση: Ατομικά και ομαδικά

Το τρίτο δίωρο της παρέμβασης άρχισε με την παρουσίαση από τον δάσκαλο των σημείων στίξης που συναντάμε στο μυθιστόρημα αλλά και την χρησιμότητά τους για εκφραστική ανάγνωση. Επιλέχτηκε μία παιγνιώδης δραστηριότητα φιλιαναγνωσίας που στηρίχτηκε στη συμμετοχή της κίνησης του σώματος σε συνδυασμό με την ανάγνωση του μυθιστορήματος.

Οι μαθητές σε αυτήν τη δραστηριότητα απέκλιναν από τον παραδοσιακό, καθιστό τρόπο ανάγνωσης και στέκονταν όρθιοι κρατώντας το βιβλίο στα χέρια. Κάθε σημείο στίξης που συναντούσαν στο κείμενο θα αποτυπωνόταν παραστατικά με το σώμα τους. Η τελεία με χτύπημα του δεξιού ποδιού στο πάτωμα, το κόμμα με καμπουριαστή κίνηση του σώματος, το θαυμαστικό με αναπήδηση και τα χέρια ψηλά, τα αποσιωπητικά με τρία χτυπήματα του ποδιού στο πάτωμα και τέλος το ερωτηματικό με την ένδειξη απορίας στο πρόσωπο και στα χέρια. Όποιος μαθητής επιθυμούσε οδηγούσε την διαδικασία της ανάγνωσης. Διάβαζε όσο πιο παραστατικά μπορούσε, έτσι ώστε τα υπόλοιπα παιδιά να αποδώσουν τα σημεία στίξης του κειμένου με το σώμα τους.



Εικόνα 1. Αναπαράσταση των σημείων στίξης

Η δραστηριότητα της φιλαναγνωσίας στη συνέχεια συνδέθηκε με τη δημιουργική γραφή. Σε ένα αρχικό στάδιο οι μαθητές κλήθηκαν να παρουσιάσουν τρεις ήρωες του μυθιστορήματος με τρία διαφορετικά επίθετα που θα αποτύπωναν στοιχεία του χαρακτήρα τους, ενώ στη συνέχεια θα έφτιαχναν μία επαυξημένη πρόταση με αυτά τα επίθετα.

Τα παιδιά είχαν τη δυνατότητα να γνωρίσουν καλύτερα την ψυχosύνθεση των ηρώων μέσα από την δική τους ερμηνεία. Ο Πέτρος, η Αντιγόνη, ο θείος Άγγελος στολίστηκαν με έναν καταϊγισμό επιθέτων, που στην ουσία σκιαγραφούσε το συναισθηματικό και ψυχολογικό τους προφίλ. Πιο συγκεκριμένα για τον Πέτρο χρησιμοποιήθηκαν επίθετα, όπως: γενναίος, μικρός, αδίστακτος, φιλικός, ενθουσιώδης, αποφασιστικός, άτακτος, ριψοκίνδυνος, χαρούμενος, σκεπτικός. Για την Αντιγόνη, την αδερφή του Πέτρου, χρησιμοποιήθηκαν επίθετα όπως: μεγάλη, αφηρημένη, ευγενική, έξυπνη, μπουκλωτή, νευρική, ζηλιάρα, όμορφη, ερωτευμένη, καλοσυνάτη, φοβισμένη. Τέλος, για τον θείο Άγγελο οι μαθητές τον χαρακτήρισαν με επίθετα όπως: νέο, θαρραλέο, αγαπητό, γενναίο, χαρούμενο, αισιόδοξο, δυνατό, καλό.

7.4. Παιδαγωγική Διαδρομή 4η

Στόχοι:

- α) Εξοικείωση με τις αρχές, τους κανόνες και γενικά τη λειτουργία του διαλόγου.
- β) Ανάπτυξη της φαντασίας και παραγωγή γραπτού διαλόγου.
- γ) Φιλαναγνωσία και δραματοποίηση του παραγόμενου διαλόγου από τους μαθητές.

Οργάνωση: Ομαδικά

Ο διάλογος μπορεί να περιέχει στοιχεία αφήγησης και περιγραφής και εμφανίζεται σχεδόν σε όλα τα λογοτεχνικά είδη. Μπορεί να σχηματίσει ή να σχεδιάσει χαρακτήρες, να βοηθήσει τον αναγνώστη να κατανοήσει τι



σκέφτονται και τι νοιώθουν, να επιτρέψει τους χαρακτήρες να εκφραστούν, να συγκρουστούν, να προωθήσει την πλοκή (Καρακίτσιος, 2013: 220).

Στην αρχή ο εκπαιδευτικός της τάξης παρουσίασε στους μαθητές τον στόχο της δραστηριότητας που ήταν η δημιουργία διαλόγου με τη μορφή ευθύ λόγου. Στη συνέχεια έγινε μία συζήτηση για το τι προσφέρει ο διάλογος σε ένα μυθιστόρημα σε σχέση με τον διηγηματοποιημένο λόγο και ποια είναι τα χαρακτηριστικά του διαλόγου.

Ο διάλογος που θα παρήγαγαν οι μαθητές έπρεπε να είναι συνδεδεμένος με το μυθιστόρημα. Έτσι, λοιπόν, επέλεξαν οι ίδιοι το σημείο που τους προκάλεσε ενδιαφέρον με σκοπό να το επεκτείνουν συγγραφικά. Το απόσπασμα ήταν από τη σελίδα 158 του βιβλίου και περιγράφει τη συνάντηση που είχε ο Πέτρος, ο βασικός ήρωας, με μία κυρία που έψαχνε να βρει τροφή στα σκουπίδια, λόγω της μεγάλης πείνας που είχε επέλθει στη χώρα κατά την περίοδο της γερμανικής κατοχής.

Το σύνολο των μαθητών της τάξης αποφάσισε να γράψουν τον διάλογο ομαδικά. Δόθηκε στις πέντε ομάδες της τάξης το χρονικό διάστημα, έτσι ώστε να σκεφτούν την πλοκή του διαλόγου και στη συνέχεια γράφτηκε σταδιακά από ιδέες όλων των παιδιών.

Ακολουθεί ο διάλογος σε ευθύ λόγο που δημιούργησαν οι μαθητές της Δ' τάξης:

- *Πώς σε λένε κυρία και τι κάνετε στα σκουπίδια; ρώτησε ο Πέτρος.*
- *Με λένε Στέλλα και πεινάω!!!*
- *Εγώ είμαι ο Πέτρος. Πώς μπορώ να σας βοηθήσω;*
- *Μήπως έχεις κάτι να φάω; Με πονάει το στομάχι μου από την πείνα.*

Αποκρίθηκε η κυρία Στέλλα.

- *Λυπάμαι, δεν έχω, πεινάω όπως και εσείς, αλλά μπορείτε να έρθετε σπίτι μου να μοιραστούμε λίγη σούπα που έχει φτιάξει η μαμά μου.*

- *Ναι, θα έρθω στο σπίτι σου για να φάω σούπα. Σε ευχαριστώ που με σκέφτηκες. Αλλά πού είναι το σπίτι σου;*

- *Το σπίτι μου βρίσκεται στην οδό Μαγνησίας, αλλά χάθηκα και δεν ξέρω πώς να επιστρέψω. Μήπως μπορείτε να με βοηθήσετε;*

Οι μαθητές κατά τη διάρκεια της συγγραφής είχαν την απόλυτη ελευθερία στη δομή του διαλόγου και ο εκπαιδευτικός συμμετείχε βοηθητικά περισσότερο σε ορθογραφικές απορίες. Αξίζει να σημειωθεί ότι για τους μαθητές του Δημοτικού των τριών μεγάλων τάξεων, Δ' Ε' και ΣΤ' η δημιουργία διαλόγου θεωρείται μία δύσκολη διαδικασία, καθώς ο μαθητής παρασύρεται σε πλατειασμούς που δεν εξυπηρετούν τον αρχικό σκοπό του θέματος. Ωστόσο, από τον παραπάνω διάλογο, παρατηρείται πως, όταν η αφορμή δίνεται από ένα λογοτεχνικό βιβλίο, τα αποτελέσματα είναι ενθαρρυντικά.

Στο τέλος της τέταρτης παιδαγωγικής διαδρομής έγινε ένας συνδυασμός φιλιανγνωσίας και δραματοποίησης. Επιλέχτηκαν δύο μαθητές από κάθε ομάδα για τη δραματοποίηση του κειμένου που τα ίδια τα παιδιά

δημιούργησαν. Οι μαθητές έδειξαν να φορτίζονται συναισθηματικά από τη συγκεκριμένη δραστηριότητα, καθώς καλούνταν να παρουσιάσουν μία από τις πιο δύσκολες στιγμές της σύγχρονης ελληνικής ιστορίας (κατοχική πείνα).



Εικόνα 2. Δραματοποίηση διαλόγου από μαθητές

7.5. Παιδαγωγική Διαδρομή 5η

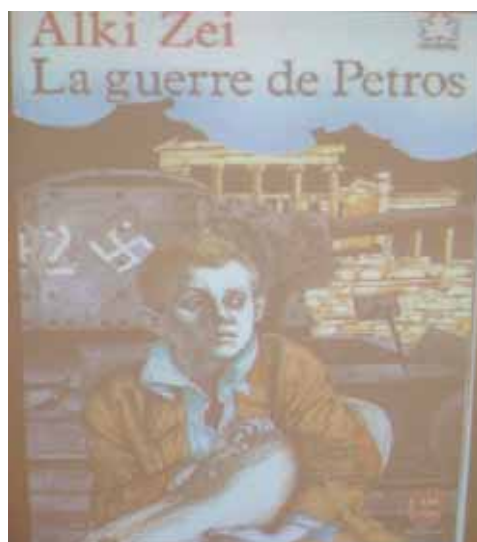
Στόχοι: Φτιάχνουμε χαρακτήρες, επαφή με τη λειτουργία χαρακτήρων.

Οργάνωση: Ατομικά

Οι χαρακτήρες αποτελούν βασικό και απαραίτητο συστατικό της αφήγησης, επειδή χωρίς αυτό δύσκολα στήνεται και ξετυλίγεται η μυθοπλασία. Υπάρχει μια παλιά παραδοχή που λέει ότι οι αναγνώστες δεν νοιάζονται για το τι θα συμβεί σε μία ιστορία, αλλά νοιάζονται σε ποιον θα συμβεί (Καρακίτσιος, 2013: 244).

Στην αρχή της διαδικασίας έγινε ένας μικρός διάλογος με τους μαθητές για τους χαρακτήρες του μυθιστορήματος. Στην συνέχεια έγινε αναφορά από τον δάσκαλο για το πόσο δημοφιλές είναι το συγκεκριμένο μυθιστόρημα, όχι μόνο στην Ελλάδα αλλά και σε πολλές χώρες του εξωτερικού, καθώς έχει μεταφραστεί σε πάνω από δέκα γλώσσες.

Η χρήση του διαδραστικού πίνακα στην συγκεκριμένη δραστηριότητα ήταν καταλυτική, καθώς έγινε μία ανασκόπηση στα εξώφυλλα του μυθιστορήματος στις διάφορες ξενόγλωσσες εκδόσεις. Οι μαθητές εντυπωσιάστηκαν από το γεγονός ότι το βιβλίο που μελετούν το έχουν διαβάσει τόσες χιλιάδες παιδιά σε όλο τον κόσμο. Το εξώφυλλο που τους έκανε περισσότερο εντύπωση και αποτέλεσε την αρχή της δραστηριότητας δημιουργικής γραφής ήταν από τη γαλλόφωνη έκδοση του 1984 με τίτλο *La guerre de Petros*, που μεταφράζεται ως *Ο πόλεμος του Πέτρου*. Το συγκεκριμένο εξώφυλλο δείχνει ένα χλωμό αγόρι, με έκδηλο φοβισμένο βλέμμα, να βρίσκεται μπροστά από ένα γερμανικό άρμα με φόντο την Ακρόπολη των Αθηνών.



Εικόνα 3. La guerre de Petros, 1984

Ζητήθηκε από τους μαθητές να παρατηρήσουν με ιδιαίτερη προσοχή το εξώφυλλο και να γράψουν στη συνέχεια ένα κείμενο που να περιγράφει τον χαρακτήρα αυτού του παιδιού αλλά και φανταστικές υποθέσεις για τη ζωή του. Ο εκπαιδευτικός για να βοηθήσει τους μαθητές στην δομή του κειμένου, πρόβαλε στο διαδραστικό πίνακα τις παρακάτω ερωτήσεις:

- Πόσο χρονών είναι;
- Με τι ασχολείται;
- Είναι καλός ή κακός;
- Ποιον μισεί και ποιον αγαπά;
- Ποιος είναι ο σκοπός του;
- Έχει βοηθό στο σχέδιό του ή είναι μόνος;
- Ποιος μπορεί να τον εμποδίσει να κάνει αυτό που θέλει;
- Ποιος είναι ο μεγαλύτερος φόβος του;

Υπήρχαν μαθητές που δεν ακολούθησαν τις ερωτήσεις με την σειρά που τους δόθηκαν ή παρέλειψαν κάποιες που δεν θεώρησαν σημαντικές. Άλλοι πάλι έγραψαν και δικά τους στοιχεία στην περιγραφή, όπως αυτοί τα είχαν φανταστεί. Αν και ο κάθε μαθητής έγραψε ατομικά, αποφασίστηκε ο τίτλος του κειμένου να είναι κοινός. Το αγόρι της φωτογραφίας ήταν ο επικρατέστερος. Θα μπορούσε κάποιος να υποθέσει ότι το όνομα που θα έδιναν οι μαθητές στο αγόρι της φωτογραφίας θα ήταν Πέτρος, όπως και ο ήρωας του βιβλίου. Ωστόσο, η φαντασία των παιδιών δεν εγκλωβίστηκε στον πρωταγωνιστή του μυθιστορήματος αλλά δόθηκαν διάφορα ονόματα, όπως Πάρης, Φίλιππος, Θωμάς καθώς και ονόματα από πρόσωπα της καθημερινότητας που θαυμάζουν, όπως Μαμαντού, όνομα ενός ξένου ποδοσφαιριστή.

Αν και οι μαθητές ξεφεύγουν από την περιγραφή του βασικού ήρωα της Άλκης Ζέη, ωστόσο δύσκολα ξεφεύγουν από το πνεύμα του μυθιστορήματος. Είναι έκδηλο σε κάθε στοιχείο του χαρακτήρα που περιγράφουν η γενναιότητα, ο δυναμισμός, η αγωνιστικότητα για ελευθερία.



Οι περισσότερες περιγραφές είναι γραμμένες σε τρίτο πρόσωπο, αν και υπάρχουν περιπτώσεις που το πρώτο ενικό χρησιμοποιείται για περισσότερη αμεσότητα. «*Με λένε Πάρη και είμαι δέκα χρονών. Ασχολούμαι με την Αντίσταση και είμαι πολύ καλός σε αυτό*» γράφει χαρακτηριστικά ο Χαράλαμπος, μαθητής της Δ' τάξης.

Η τελευταία δραστηριότητα δημιουργικής γραφή έφτασε στο τέλος της διαβάζοντας ο κάθε μαθητής το κείμενό του και σχολιάζοντας τον χαρακτήρα που έπλασε η υπόλοιπη τάξη.

8. Συμπεράσματα – Προτάσεις

Η παρούσα έρευνα, που έγινε σε βάθος δύο μηνών, είχε ως στόχο μέσα από πέντε παρεμβάσεις να ερευνήσει αν η ενασχόληση με δραστηριότητες δημιουργικής γραφής και φιλιαναγνωσίας μπορεί να καλλιεργήσει την αναγνωστική «επάρκεια» και τη γλωσσική ανάπτυξη μαθητών Δημοτικού Σχολείου. Η χρήση ενός ολόκληρου λογοτεχνικού μυθιστορήματος και όχι αποσπασματικών κειμένων του ανθολογίου έδειξε να διευκολύνει τους μαθητές προς την επίτευξη του στόχου.

Η επιλογή του μυθιστορήματος έγινε με τη σύμφωνη γνώμη των μαθητών. Η διαδικασία ανάγνωσης του μυθιστορήματος γινόταν σε καθημερινή βάση από τους μαθητές και παρόλη την έλλειψη εικονογράφησης το ενδιαφέρον τους παρέμεινε αμείωτο. Σε αυτό συνετέλεσε η συγγραφική πένα της Άλκης Ζέη, που γνωρίζει ότι το παιδί έχει τον δικό του τρόπο να αντιλαμβάνεται τα πράγματα, γι' αυτό και τα θέματα των βιβλίων της κινούνται στην περιοχή των συγκεκριμένων λογικών ενεργειών, κάτι που είναι σύμφωνο με όσα υποστηρίζει τόσο ο Bruner όσο και ο Piaget.

Ο συνδυασμός της λογοτεχνίας με την δημιουργική γραφή ώθησε τους μαθητές στην αναζήτηση νέων δρόμων έκφρασης, πέρα από τους παραδοσιακούς. Τους βοήθησε στην παραγωγή κειμένων, στην ανάπτυξη της δημιουργικής τους σκέψης με βασικό πλεονέκτημα την έλλειψη του φόβου για το λάθος. Η ενασχόληση με την δημιουργική γραφή ώθησε τους μαθητές στην χρήση νέων λέξεων, στη λεκτική αποτύπωση των συναισθημάτων τους, καθώς και στην ανάπτυξη της λογοτεχνικής τους φαντασίας. Οι δημιουργικές δραστηριότητες των μαθητών ακολούθησαν μια κλιμακωτή, προοδευτική συνέχεια.

Οι παρεμβάσεις ήταν πλαισιωμένες με δραστηριότητες φιλιαναγνωσίας εμπλέκοντας την κίνηση τους σώματος και τη θεατρικότητα του λόγου, δημιουργώντας στους μαθητές την ανάγκη για έκφραση και συμμετοχή στις δραστηριότητες. Η σωματικοποίηση της αναγνωστικής διαδικασίας συντέλεσε στην πληρέστερη αντίληψη του λογοτεχνικού λόγου και στη σωστή φωνητική αποτύπωσή κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης. Οι μαθητές έδειξαν να απολαμβάνουν και να διασκεδάζουν τη διαδικασία. Ο συνδυασμός ανάγνωσης και δραματοποίησης οδήγησε στην συναισθηματική εμπλοκή



των μαθητών, ξεπερνώντας με αυτόν τον τρόπο τη στείρα, σχολική, αναγνωστική διαδικασία.

Η έρευνα φανερώνει ότι οι μαθητές του Δημοτικού είναι ιδιαίτερα δεκτικοί σε νέους τρόπους παραγωγής του λόγου και ανάγνωσης που τους βοηθούν να αναπτύξουν τις ήδη υπάρχουσες συγγραφικές δεξιότητες, δημιουργώντας έτσι, μελλοντικούς αναγνώστες ή συγγραφείς. Για τον λόγο αυτό η δημιουργική γραφή, όπως και η δημιουργική ανάγνωση ολόκληρων λογοτεχνικών βιβλίων, θα πρέπει να αντικαταστήσει σταδιακά την αποσπασματική προσέγγιση της λογοτεχνίας. Το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών του Δημοτικού Σχολείου θα πρέπει να γίνει πιο ευέλικτο, δίνοντας χώρο και χρόνο στην λογοτεχνία. Επιπλέον, εμπειριστατωμένες μελέτες μπορούν να προτείνουν καινοτόμες δράσεις που θα λάβουν χώρα στο Δημοτικό Σχολείο, με στόχο την ολική προσέγγιση της λογοτεχνίας και της δημιουργικής γραφής. Δράσεις που θα αποτελέσουν σύγχρονα εργαλεία στα χέρια του εκπαιδευτικού και θα τον εμπνεύσουν να ξεπεράσει τα στενά όρια της παραδοσιακής διδασκαλίας, δημιουργώντας ένα επικοινωνιακό περιβάλλον μάθησης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

- Chan, Z. C. Y. 2013. "Role-playing in the Problem-based Learning Class." *Nurse Education in Practice* 12 (1): 21–27.
- Demir, T. (2013). İlköğretim öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile yazma özyeterlik algısı ilişkisi üzerine bir çalışma. *International Journal of Turkish Literature Culture Education*, 2(1), 84-114.
- Fagan, D. (2010). "Creative Writing Creating Community: The Power of the Personal." *Creative Writing: Teaching Theory & Practice* 2 (2), 147–161. <http://www.cwteaching.com>.
- Larkin, S. (2009). Socially mediated metacognition and learning to write. *Thinking Skills and Creativity*, 4, 149-159, <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2009.09.003>
- Monis, M. & Rodrigues, M. V. (2012). Teaching creative writing in English language classroom. *Indian Streams Research Journal*, 2(10), 1-9.
- Runco, M. A. (2004). Creativity. *Annual Review of Psychology*, 55, 657-687. Ανακτήθηκε 29.11.2018 από: <https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=1EBT3Qj5L5EC&oi=fnd&pg=PA20&dq=Runco>
- Stockwell, R. (2016). "Creative Play: Welcoming Students into a Community of Practice in Creative Writing through a Participatory Action Research Project." *New Writing: The International Journal for the Practice and Theory of Creative Writing* 13 (2), 261–272. doi:10.1080/14790726.2016.1142569.



- Toka, S. & Kandemir, A. (2014). Effects of creative writing activities on students' achievement in writing, writing dispositions and attitude to English. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 174, 1635 – 1642
- Vitalaki, E., Kourkoutas, E. & Hart, A. (2018). Building inclusion and resilience in students with and without SEN through the implementation of narrative speech, role play and creative writing in the mainstream classroom of primary education, *International Journal and Inclusive Education* 1-3, 10-13. DOI: 10.1080/13603116.2018.1427150
- Waters, L., Barsky, A., Ridd, A., & Allen., K. (2014). "Contemplative Education: A Systematic, Evidence-Based Review of the Effect of Meditation Interventions in Schools." *Education Psychological Review* 26 (1), 1-32. DOI:10.1007/s10648-014-9258
- Xerri, D. (2017) "Help Them Understand the Complexity, the Difficulties and the Pleasures of Creative Writing": Children's Author Libby Gleeson on Creativity in Education, *New Review of Children's Literature and Librarianship*, 23:2, 95-105, DOI:10.1080/13614541.2017.1367571

Ελληνόγλωσσες

- Αργυρίδης, Μ. (2012). *Άλκη Ζέη. Η τέχνη του να μιλάς στα παιδιά με «έντιμο» τρόπο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Αρτζανίδου Ε., & Κουράκη Χ. (2014). «Φιλαναγνωσία και Δημιουργική Γραφή», στο Πρακτικά 1^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου «Δημιουργική γραφή», 4-6 Οκτωβρίου, 2013, Αθήνα. Φλώρινα: Π.Μ.Σ. «Δημιουργική γραφή», (επιστημονική επιμ. Κωτόπουλος Η. Τ., Βακάλη Α., Νάνου Β. & Σουλιώτη Δ.), σσ. 2, 4.
- Καρακίτσιος Α. (2013). *Διδασκαλία της Λογοτεχνίας και Δημιουργική Γραφή*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.
- Κατσίκη – Γκίβαλου, Α., Καρακίτσιος, Α., Πολίτης, Δ., Κοντολέων, Μ., Christiane Raabe, Παπαδάτος, Γ. (2012). *Καινοτόμες δράσεις ενίσχυσης της φιλαναγνωσίας των μαθητών: επιμορφωτικό υλικό: Θεωρητικές προσεγγίσεις, βασικές έννοιες, ιδέες, πρακτικές προτάσεις*, Εθνικό Κέντρο Βιβλίου, Αθήνα.
- Κωτόπουλος, Τ. (2012). Η «νομιμοποίηση» της Δημιουργικής Γραφής. *Κείμενα: Ηλεκτρονικό Περιοδικό Παιδικής Λογοτεχνίας*, 15: 1-14. Ανακτήθηκε 1.11.2018, από: <http://keimena.ece.uth.gr/main/t15/03-kotopoulos.pdf>
- Κωτόπουλος, Τ. (2014). Πράξη και διδασκαλία της «Δημιουργικής Γραφής» στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα. Στο Κ. Δημάδης (Επιμ.), *Ε' Ευρωπαϊκό Συνέδριο Νεοελληνικών Σπουδών. Συνέχειες, Ασυνέχειες, Ρήξεις στον Ελληνικό Κόσμο (1204-2014): Οικονομία, Κοινωνία, Ιστορία, Λογοτεχνία, 2-5 Οκτωβρίου 2014* (σσ. 801-821). Αθήνα: Ευρωπαϊκή Εταιρεία Νεοελληνικών Σπουδών. Ανακτήθηκε 05.12.2018, από https://www.eens.org/EENS_congresses/2014/books/5_TOMOI.pdf



- Μουλά, Ε. (2012). Αναζητώντας τη δημιουργικότητα στη διδασκαλία της λογοτεχνίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Ο επαναπροσδιορισμός της Δημιουργικής «Γραφής» στη μεταμοντέρνα πραγματικότητα και την «ψηφιακή» εκπαιδευτική τάξη πραγμάτων *Ηλεκτρονικό περιοδικό Κείμενα*, 15:3, Ανακτήθηκε 17.12.2018 από:
<http://keimena.ece.uth.gr/main/t15/04-moula.pdf>
- Νικολαΐδου, Σ. (2012). Δημιουργική γραφή στο Σχολείο. Το τερπνόν μετά του ωφελίμου. *Κείμενα: Ηλεκτρονικό Περιοδικό Παιδικής Λογοτεχνίας*, 15: 1-12. Ανακτήθηκε 18.12.2018, από
:<http://keimena.ece.uth.gr/main/t15/05-nikolaidou.pdf>
- Πασσιά, Α., Μανδηλαράς, Φ., & Βίδου, Μ. (2007). *Εργαστήριο Δημιουργικής Γραφής για παιδιά. Το παράδειγμα του CD-ROM «Δημιουργική γραφή για παιδιά δημοτικού»*. Αθήνα: Πατάκη.
- Πρόγραμμα Σπουδών για την διδασκαλία της Λογοτεχνίας στην υποχρεωτική εκπαίδευση (2011). Οδηγός για τον εκπαιδευτικό Ανακτήθηκε 21.11.2018 από:
http://users.sch.gr//stdomus/arxeia_sxolika/glossa/a_b.pdf
- Σαραφίδου, Γ.Ο. (2011). Συνάρθρωση ποσοτικών και ποιοτικών προσεγγίσεων. Η Εμπειρική Έρευνα. Αθήνα: Gutenberg.
- Σουλιώτης, Μ. (2012). Για το ταλέντο και την έμπνευση. *Κείμενα: Ηλεκτρονικό περιοδικό Περιοδικό Παιδικής Λογοτεχνίας*, 15: 1-2. Ανακτήθηκε 18.12.2018, από: <http://keimena.ece.uth.gr/main/t15/01-souliotis.pdf>

Δημήτρης Θεοδωρακόπουλος

Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Υπουργείο Παιδείας
salvation1982@gmail.com



Επικοινωνία, Δημοσιογραφία και Τέχνη σε συνέργεια με την Εκπαίδευση. Ένα ντοκιμαντέρ για τη μητέρα ενώνει ένα Νηπιαγωγείο με την ευρύτερη κοινωνία.

Θάλεια Θεοδωρίδη

Περίληψη

Οι σχολικές εκδηλώσεις απευθύνονταν στο παρελθόν κυρίως στους μαθητές καθώς και τις οικογένειές τους, ιδιαίτερα στο νηπιαγωγείο. Από το Διαθεματικό Πρόγραμμα Σπουδών το οποίο έδινε έμφαση στην παιδαγωγική και μαθησιακή διάσταση των σχολικών γιορτών και εκδηλώσεων έως το αναθεωρημένο Πρόγραμμα Νηπιαγωγείου του 2014, οι σχολικές εκδηλώσεις επαναπροσδιορίζονται. Τα νέα Προγράμματα δίνουν έμφαση στην ανάπτυξη των βασικών ικανοτήτων, όπου μεταξύ άλλων είναι: η ικανότητα της επικοινωνίας και οι κοινωνικές ικανότητες που σχετίζονται με την ιδιότητα του πολίτη. Η διασύνδεση του σχολείου με την οικογένεια του παιδιού και την κοινωνία είναι επίσης ζητούμενο. Στο πλαίσιο αυτό οι σχολικές εκδηλώσεις, πλέον θα πρέπει να εργαλειοποιούνται, ως μέσο στρατηγικής επικοινωνίας του σχολείου προς όφελος της συνεργασίας του σχολείου με την κοινωνία. Το παράδειγμα του 1/θέσιου Νηπιαγωγείου Μαυρουδίου στη Θεσπρωτία, είναι αντιπροσωπευτικό για τα θετικά αποτελέσματα που έχει η συνέργεια του σχολείου με την κοινωνία. Με αφορμή τη γιορτή της μητέρας, οι εκπαιδευτικοί του Νηπιαγωγείου αποφάσισαν αντί για μια κλασική εκδήλωση να δημιουργήσουν ένα ντοκιμαντέρ με πρωταγωνίστριες τις ίδιες τις μητέρες και τα παιδιά τους. Για τη δημιουργία του ντοκιμαντέρ διεξήχθη δημοσιογραφική έρευνα που ανέλαβε εκπαιδευτικός-επικοινωνιολόγος. Τα συμπεράσματα ήταν διττά: ανέδειξαν την βαθιά επίδραση της ιδιότητας της μητέρας από γενιά σε γενιά και παράλληλα έγινε αντιληπτό ότι μέσα σε ένα μεταβαλλόμενο κοινωνικό γίγνεσθαι, το σχολείο οφείλει να επικαιροποιήσει ακόμη και την προσέγγισή του στις γιορτές και εκδηλώσεις.

Λέξεις κλειδιά: επικοινωνία, δημοσιογραφία, γιορτές, νηπιαγωγείο, μητέρα

1. Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία κινείται σε τρεις άξονες. (α) Ο πρώτος, αναφέρεται στο πρόγραμμα ολοκληρωμένης στρατηγικής επικοινωνίας που εφάρμοσε ένα μικρό Νηπιαγωγείο της Θεσπρωτίας, το Νηπιαγωγείο Μαυρουδίου με σκοπό την ενίσχυση της θετικής του εικόνας και τη διασύνδεσή του με την ευρύτερη κοινωνία. (β) Ο δεύτερος, αναφέρεται στην εφαρμογή της Δημοσιογραφικής έρευνας που χρησιμοποιήθηκε για να δημιουργηθεί ένα ντοκιμαντέρ με θέμα τη μητέρα. Το ντοκιμαντέρ αποτέλεσε παραγωγή του Νηπιαγωγείου Μαυρουδίου Θεσπρωτίας (Μόνο να λες πως μ' αγαπάς, 2019) για να παρουσιαστεί σε εκδήλωση (Μητέρα: το αιώνιο στήριγμα του ανθρώπου, 2019) για τη γιορτή της μητέρας. (γ) Ο τρίτος, αναφέρεται στη χρήση της Τέχνης, της φωτογραφίας στη συγκεκριμένη περίπτωση, ως εργαλείο έκφρασης αλλά και αναπαράστασης βιωμάτων και συναισθημάτων



2. Οι Σχολικές Εκδηλώσεις ως εργαλείο Στρατηγικής Επικοινωνίας

2.1. Οι σχολικές γιορτές και εκδηλώσεις

Από το 2004 και μετά όπου και εισήχθη στην εκπαίδευση το Διαθεματικό Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών, δίδεται σημασία στη συμμετοχή των παιδιών στις σχολικές γιορτές και εκδηλώσεις ώστε αυτά να αποκομίζουν σημαντικό όφελος από τη συμμετοχή τους στη διαδικασία. Επίσης τα θέματα αντλούνται πλέον από το ευρύτερο ανθρωπογενές περιβάλλον (Οδηγός Νηπιαγωγού, 2004: 363).

Το νέο Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο, το 2014, έδωσε ακόμη μεγαλύτερη έμφαση στη διασύνδεση και τη συνεργασία του Σχολείου με την οικογένεια του παιδιού και την κοινωνία (Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου, 2014:56-57) καθώς και στην ανάπτυξη των βασικών ικανοτήτων που σχετίζονται με την έννοια του ενεργού πολίτη και που αναπτύσσονται μέσα από τις αλληλεπιδράσεις που βιώνει με τα πρόσωπα που σχετίζεται και τις καταστάσεις που διαχειρίζεται (Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου, 2014: 9). Στο πλαίσιο αυτό οι σχολικές εκδηλώσεις αποκτούν ένα άλλο νόημα και θέτουν μια ευρύτερη στοχοθεσία πλέον.

2.2. Η στρατηγική επικοινωνία ενός Εκπαιδευτικού Οργανισμού

Όταν αναφερόμαστε στον όρο «στρατηγική επικοινωνία» ενός οργανισμού εννοούμε ένα σύστημα του σχεδιασμού αλλά και των ενεργειών που απώτερο σκοπό έχουν να βοηθήσουν τον οργανισμό να επικοινωνήσει με το κοινό του και να το κινητοποιήσει (Σταμάτης, 2007: 21-24). Οι Εκπαιδευτικοί Οργανισμοί περισσότερο ίσως, από οποιονδήποτε άλλο οργανισμό, λόγω της φύσης της αποστολής τους, χρειάζεται να εφαρμόζουν ένα σύστημα επικοινωνίας που θα υποστηρίζει και θα αναδεικνύει το έργο τους κι αυτό σημαίνει επικοινωνία προς κάθε κατεύθυνση: διευθυντικά στελέχη, εκπαιδευτικό προσωπικό, διοικητικό προσωπικό, μαθητές ή σπουδαστές, γονείς και κηδεμόνες, τοπική και ευρύτερη κοινωνία (Αθανασούλα-Ρέππα, 1999: 138). Η διαδικασία της επικοινωνίας είναι μια διαδικασία ανταλλαγής μηνυμάτων του πομπού-αποστολέα προς τον δέκτη. Δεν είναι μονόπλευρη όμως, αλλά περιλαμβάνει και την ανατροφοδότηση που λαμβάνει ο δέκτης από τον παραλήπτη, πράγμα που βοηθά την κατανόηση του μηνύματος

Οι κοινωνικές αλλαγές καθώς και η επίδραση των τεχνολογικών εξελίξεων επιφέρουν με τη σειρά τους αλλαγές στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Οι αλλαγές αυτές δημιουργούν ένα πιο σύνθετο περιβάλλον δομής και επικοινωνίας ακόμη και στους μικρούς εκπαιδευτικούς οργανισμούς, όπως είναι τα νηπιαγωγεία. Για να επιτευχθεί ωστόσο μια αποτελεσματική επικοινωνία με το εξωτερικό περιβάλλον του οργανισμού, δηλ άλλους φορείς και την ευρύτερη κοινωνία, θα πρέπει προηγουμένως να έχει εξασφαλιστεί η αποτελεσματική επικοινωνία στο εσωτερικό περιβάλλον του οργανισμού, δηλ μεταξύ της διοίκησης, του προσωπικού και των μαθητών ή σπουδαστών. Η αξιοπιστία του ηγέτη-διευθυντή και η



εμπιστοσύνη που υπάρχει μεταξύ αυτού και όσων απαρτίζουν το εσωτερικό περιβάλλον του οργανισμού, αποτελούν κρίσιμη παράμετρο για την προθυμία που θα δείξουν προσωπικό και σπουδαστές να βελτιώσουν τη δράση αλλά και την εικόνα του οργανισμού (Αθανασούλα-Ρέππα, 1999:153-162).

Οι γιορτές και οι εκδηλώσεις που πραγματοποιεί ένας εκπαιδευτικός οργανισμός, συνεισφέρουν ακριβώς στη διασύνδεση του οργανισμού με το εξωτερικό περιβάλλον γι' αυτό και είναι απαραίτητες (Αθανασούλα-Ρέππα, 1999: 174).

2.3. Η Στρατηγική Επικοινωνία ενός Δημόσιου Νηπιαγωγείου

Λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι τα Νηπιαγωγεία ξεκινούν να εντάσσονται στην δίχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση σε ορισμένους Δήμους της Ελλάδας με τον Νόμο 4521/2017 και στη συνέχεια επεκτείνεται η εφαρμογή της σε όλους τους Δήμους της χώρας (Ελλάδα: Εθνικές μεταρρυθμίσεις στην Προσχολική Αγωγή και Εκπαίδευση, 2019) η αναγκαιότητα διασύνδεσής τους με την κοινωνία είναι πιο επιτακτική.

Χρειάζεται λοιπόν ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα στρατηγικής επικοινωνίας που θα ενισχύσει το ρόλο του Νηπιαγωγείου στους πολίτες και θα το αναδείξει ως σημαντική βαθμίδα εκπαίδευσης, πέρα από την υποχρεωτικότητά του. Ένας επίσης σημαντικός παράγοντας που θα πρέπει να λάβουμε υπόψη είναι ότι το Νηπιαγωγείο, αποτελεί συχνά μια αποκομμένη μονάδα της σχολικής κοινότητας. Αυτό οφείλεται πολύ συχνά στη χωροταξική απομόνωση καθώς τα κτήρια των Νηπιαγωγείων δεν συνυπάρχουν με τα κτήρια των Δημοτικών Σχολείων. Επιπλέον, το γεγονός ότι η Προσχολική Αγωγή ήταν προαιρετική μέχρι πριν λίγα χρόνια αποδυνάμωνε ενδεχομένως, την εικόνα της και τον ρόλο της στην εκπαίδευση των παιδιών.

Βέβαια, η έννοια της στρατηγικής επικοινωνίας δεν είναι ιδιαίτερα οικεία στη δημόσια εκπαίδευση και γενικότερα στους δημόσιους οργανισμούς. Ίσως μάλιστα να υπάρχει και μια εχθρική στάση των δημοσίων οργανισμών απέναντι στα προγράμματα επικοινωνίας. Στην πραγματικότητα όμως, όλοι οι οργανισμοί, εν προκειμένω αναφερόμαστε στους μη κερδοσκοπικούς οργανισμούς, έχουν ανάγκη από προγράμματα ολοκληρωμένης στρατηγικής επικοινωνίας, ώστε να είναι σε θέση να επικοινωνούν τα μηνύματά τους στην κοινωνία. Ένα δημόσιο σχολείο λειτουργεί όπως και μια επιχείρηση: έχει όραμα, αποστολή, σκοπό και στόχους, κοινό και οφέλη τα οποία όμως, δεν είναι οικονομικά αλλά συνίστανται στην παραγωγή κοινωνικής αξίας (Hansen, 2011· Hargreaves, 2001).

Επίσης, χρειάζεται διαφοροποίηση από τα υπόλοιπα σχολεία ώστε να έχει την δική του προσωπική ταυτότητα. Η διαδικασία αυτή δεν περιορίζεται στη συγκυριακή προβολή συγκεκριμένων δράσεων ή αποτελεσμάτων, ούτε αναφέρεται στην ευκαιριακή χρήση των socialmedia. Αναφέρεται σε μια



ολοκληρωμένη παρουσίαση του σχολείου με χειροπιαστά στοιχεία αλλά και με τα συναισθήματα που δημιουργεί στο κοινό η εικόνα του σχολείου ώστε ο θετικός αντίκτυπος να επανατροφοδοτεί το ίδιο το δυναμικό του σχολείου (Najjar, 2018· The Ultimate Guide to School Marketing Strategies, 2017). Το δημόσιο σχολείο δεν έχει πελάτες και κέρδη με την εμπορική έννοια του όρου. Το κοινό ενός σχολείου το αποτελούν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές, οι γονείς και οι συγγενείς των μαθητών, η τοπική και η ευρύτερη κοινωνία, οι υπηρεσίες και τα στελέχη εκπαίδευσης, ο ευρύτερος κλαδικός χώρος των εκπαιδευτικών, τα ΜΜΕ κλπ. (Tsiakkiros & Pashiardis, 2002).

Ένα βασικό πρόβλημα είναι επίσης το γεγονός ότι τα δημόσια σχολεία δεν λειτουργούν υπό την αιγίδα ενός mega-brand, όπως π.χ. τα ιδιωτικά Αρσάκεια Σχολεία λειτουργούν κάτω από το πρόγραμμα επικοινωνίας και μάρκετινγκ της Φιλεκπαιδευτικής Εταιρείας. Επίσης δεν έχουν τη δυνατότητα για κρατική επιχορήγηση για να εκπονούν προγράμματα επικοινωνίας. Ένα βασικό πρόβλημα είναι επίσης το γεγονός ότι τα δημόσια σχολεία δεν λειτουργούν υπό την αιγίδα ενός mega-brand, όπως π.χ. τα ιδιωτικά Αρσάκεια Σχολεία λειτουργούν κάτω από το πρόγραμμα επικοινωνίας και μάρκετινγκ της Φιλεκπαιδευτικής Εταιρείας (Αρσάκεια Σχολεία, χ.χ.).

Χαρακτηριστικό παράδειγμα προγράμματος επικοινωνίας σε δημόσια σχολεία είναι η καμπάνια του Υπουργείου Παιδείας για τα ΕΠΑ.Λ. με τίτλο «Μια νέα αρχή στα ΕΠΑ.Λ». (Απόφαση, 2017: 21). Μετά από μια φθίνουσα πορεία των επαγγελματικών Λυκείων και λαμβάνοντας υπόψη τις πιέσεις της Ε.Ε. και του CEDEFOP για την αναβάθμιση της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ελλάδα (Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση στην Ελλάδα, 2014), η καμπάνια για τα ΕΠΑ.Λ ενίσχυσε τη θετική εικόνα τους και προσέλκυσε μεγαλύτερο αριθμό μαθητών (Σημαντική αύξηση εγγραφών στα ΕΠΑΛ για τρίτη συνεχή χρονιά, 2019).

2.4. Η σημασία της Τέχνης στην Εκπαίδευση

Η Τέχνη έχει τη δύναμη να μετατρέπει ατομικά βιώματα σε συλλογικά βιώματα. Ακριβώς επειδή οι καλλιτέχνες συνδέονται μέσω των δικών τους εμπειριών με το κοινό τους στο δικό τους χρόνο και χώρο, η Τέχνη μεταδίδει ερμηνείες και αντιλήψεις για την κοινωνική πραγματικότητα (Σεραφετινίδου, 2005: 375). Η Τέχνη επιδρά στην Εκπαίδευση κάνοντας τη σκέψη πιο ανοικτή, πιο δεκτική σε εμπειρίες και πιο δημιουργική (Fowler, 1996: 9-13) και αυτή είναι μια φιλοσοφία που υιοθετήθηκε από τα Νέα Προγράμματα Σπουδών.

Το Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο, ορίζει τον Πολιτισμό και τις Τέχνες ως μία από τις μαθησιακές περιοχές. Οι Τέχνες στο Νηπιαγωγείο περιλαμβάνουν: τα Εικαστικά, τη Μουσική, το Θέατρο, το Χορό και την Οπτικοακουστική Έκφραση. Η ενασχόληση των παιδιών με τις Τέχνες συμβάλλει στην ανάπτυξη προσωπικής ταυτότητας, ενισχύει την αυτοπεποίθησή τους, τους παρέχει κίνητρα μάθησης και υποστηρίζει τις γνωστικές λειτουργίες. Τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να δημιουργήσουν, να



παρουσιάσουν αλλά και να ανταποκριθούν σε αυτό που βίωσαν και σε αυτό που παρατήρησαν στα δημιουργήματα των άλλων, στο πλαίσιο μιας συλλογικότητας. Οι εμπειρίες των παιδιών όμως μπορούν να εμπλουτιστούν και μέσα από τις συνεργασίες με καλλιτέχνες ή άλλους φορείς. Ο Πολιτισμός και οι Τέχνες συνδέονται με όλες τις μαθησιακές περιοχές: ως προς την ανάπτυξη της επικοινωνίας, τη σχέση με το παρελθόν, την έκφραση των παιδιών, την κοινωνική συνείδηση και τη σχέση με τον «άλλον» (Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου, 2014:67-172).

Η δύναμη εξάλλου της Τέχνης, έγκειται στο ότι μπορεί να συνδέσει το συναίσθημα με τη λογική, το σώμα με το μυαλό, τις αισθήσεις με το πνεύμα, την ατομικότητα με τη συλλογικότητα (Adorno, 2000: 297· Efland, 2002: 171).

Στο συγκεκριμένο πρότζεκτ χρησιμοποιήθηκε η Τέχνη του Κινηματογράφου, ως προς τη δημιουργία του ντοκιμαντέρ, η Τέχνη της Φωτογραφίας αλλά και η Τέχνη της Ζωγραφικής από τα ίδια τα παιδιά. Στην πραγματικότητα οι εικόνες, σε διάφορες μορφές, χρησιμοποιήθηκαν ως πολυτροπικά κείμενα, αναπαριστώντας βιώματα και συναισθήματα (Χατζησαββίδης & Γαζάνη, 2005: 27) κάνοντας αντιληπτό ότι η επικοινωνία μπορεί να επιτυγχάνεται με μια διαφορετική σημειολογία.

3. Μεθοδολογία

Επειδή η συνολική έρευνα εκτείνεται σε τρεις διαφορετικούς άξονες: στρατηγική επικοινωνία, δημοσιογραφία και Τέχνη, σκόπιμο είναι να αναφερθούμε και στους τρεις.

3.1. Στρατηγική επικοινωνία

Σκοπός της έρευνας είναι να καταδειχτεί η αναγκαιότητα ύπαρξης στρατηγικού σχεδιασμού και προγράμματος ολοκληρωμένης στρατηγικής επικοινωνίας για το Νηπιαγωγείο. Βασική υπόθεση είναι ότι τα δημόσια σχολεία δεν εφαρμόζουν ανάλογα προγράμματα, ότι το εκπαιδευτικό έργο δεν αναδεικνύεται και ότι κυρίως δεν ενθαρρύνεται η καινοτομία.

3.2. Δημοσιογραφική έρευνα

Σκοπός της έρευνας είναι να καταδειχτεί πώς αντιλαμβάνεται μια γυναίκα την ιδιότητά της ως μητέρα. Βασική υπόθεση ήταν ότι η απόκτηση αυτής της ιδιότητας και η μετάβαση σε αυτήν δεν είναι εύκολη ούτε αυτονόητη, ότι οι κοινωνικές συνθήκες καθορίζουν συχνά το βαθμό δυσκολίας κι ότι υπάρχει συχνά τάση εξιδανίκευσης της ιδιότητας της μητέρας από το παιδί στη μετέπειτα ζωή του ως ενήλικας.

Τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα αποτελούνταν από 9 ερωτήσεις ανοικτού τύπου (βλ. παράρτημα Α) και αναφέρονταν στα συναισθήματα των γυναικών που γίνονταν για πρώτη φορά μητέρες, εάν υπάρχει δυσκολία από τη μητέρα να αντεπεξέλθει σε πολλαπλούς κοινωνικούς ρόλους, στην ηθική ικανοποίηση των γυναικών από την



ιδιότητά τους ως μητέρες, στις προσδοκίες των μητέρων για τα παιδιά τους και επίσης στη σχέση των μητέρων με τις δικές τους μητέρες.

Το ντοκιμαντέρ βασίστηκε σε ποιοτικές συνεντεύξεις μητέρων που ως κοινό παρονομαστή είχαν ένα τουλάχιστον παιδί νηπιακής ηλικίας.

Σχετικά με τους περιορισμούς της έρευνας θα πρέπει να αναφέρουμε ότι ενδεχομένως το δείγμα να ήταν μικρό και ότι επιλέχθηκε προς διευκόλυνση της έρευνας μέσα από την ομάδα κηδεμόνων των μαθητών του Νηπιαγωγείου. Επίσης, η μεταβλητή της ελληνικής κουλτούρας, αφού το δείγμα αφορούσε σε Ελληνίδες, εκτός δύο (2) περιπτώσεων, ίσως να επηρεάζει το αποτέλεσμα. Μια συγκαλυμμένη μεταβλητή που εμφανίστηκε ήταν η αιφνιδιαστική συστολή ορισμένων μητέρων να μιλήσουν με αμεσότητα, σκεπτόμενες την κοινωνική κριτική που υπέθεταν ότι θα εισέπρατταν μετά την προβολή του ντοκιμαντέρ. Επίσης, υπήρχε μια έντονη επιφύλαξη για την διαδικτυακή προβολή του ντοκιμαντέρ και της έκθεσης προσωπικών δεδομένων. Για το λόγο αυτό ζητήθηκε έγγραφη συναίνεση από τους συμμετέχοντες.

3.3. Η Τέχνη

Σκοπός της έρευνας είναι να καταδειχτεί η επίδραση της Τέχνης σε ένα σχολικό πρότζεκτ. Χρησιμοποιήθηκε η φωτογραφία, από επαγγελματία φωτογράφο με σκοπό να αναπαραστήσει βιώματα και συναισθήματα των συμμετεχόντων οικογενειών κατά τη διάρκεια των γυρισμάτων του ντοκιμαντέρ. Ωστόσο, κατά τη διάρκεια προετοιμασίας του πρότζεκτ οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να δημιουργήσουν δικά τους εικαστικά έργα τα οποία εκτέθηκαν στη συνέχεια στην ημερίδα παρουσίασης του ντοκιμαντέρ.

4. Το Δείγμα

Το δείγμα αποτελούνταν συνολικά από είκοσι τέσσερις (24) γυναίκες. Οι δεκαοκτώ (18) ήταν μητέρες, των οποίων ένα παιδί τουλάχιστον φοιτούσε στο Νηπιαγωγείο Μαυρουδίου. Προσκλήθηκαν σε συνέντευξη οι μητέρες των μητέρων επίσης, δηλ, οι γιαγιάδες, εκ των οποίων μόνο οι τρεις (3) συμμετείχαν τελικά. Στην τελική φάση του ντοκιμαντέρ προσκλήθηκαν να συμμετάσχουν και τα ίδια τα παιδιά, χωρίς να τους τεθεί κάποιο ερευνητικό ερώτημα, αλλά με σκοπό τη συναισθηματική πλαισίωση του πρότζεκτ.

Για να διασφαλιστεί ένα μεγαλύτερο εύρος απαντήσεων, ελήφθησαν ποιοτικές συνεντεύξεις κι από έξι (6) ακόμη γυναίκες εκτός του δείγματος του Νηπιαγωγείου οι οποίες δεν συμπεριλήφθησαν στο ντοκιμαντέρ, αλλά παρουσιάστηκαν στην εκδήλωση που δημιουργήθηκε για την επίσημη πρώτη προβολή.

Οι γυναίκες βιώνουν το γεγονός ότι θα γίνουν μητέρες για πρώτη φορά ως μια συγκλονιστική θετική εμπειρία, ως ένα χαρμόσυνο γεγονός όπως καταγράφηκε μέσα από δεκαεπτά (17) απαντήσεις ή ως μία δύσκολη μεταβατική περίοδο, όπως καταγράφηκε από δύο (2) απαντήσεις.



Ο συνδυασμός εργασίας και οικογενειακών υποχρεώσεων φαίνεται ότι δημιουργεί δυσκολίες στις μητέρες ώστε να αντεπεξέλθουν επαρκώς στους πολλαπλούς ρόλους της εργαζόμενης, της συζύγου, της μητέρας, όπως καταγράφηκε μέσα από δεκαεννιά (19) απαντήσεις. Οι μητέρες βιώνουν άγχος σε σχέση με το «εάν είναι καλές μητέρες», όπως καταγράφηκε από δεκαέξι (16) απαντήσεις. Δύο γιαγιάδες και μια μητέρα θεωρούν ότι η πολύ νεαρή ηλικία 18-20, δεν είναι κατάλληλη για να γίνει μια γυναίκα μητέρα κι ότι εάν είχαν την επιλογή δεν θα το έκαναν ξανά. Η σχέση με τις δικές τους μητέρες παρουσιάζεται εξιδανικευμένη σε δεκαέξι (16) περιπτώσεις όπου οι συνεντευξιαζόμενες απαντούν ότι η δική τους μητέρα λειτούργησε ως πρότυπο για τις ίδιες, ως μητέρες στη συνέχεια. Μάλιστα, η συγκίνηση που αισθάνονται οι συνεντευξιαζόμενες καθώς ανακαλούν τη σχέση με τη δική τους μητέρα, είναι έντονη και αποτυπώνεται και στην κάμερα.

5. Οι τεχνικές ανάλυσης, παρουσίασης και ερμηνείας των αποτελεσμάτων

Το ερωτηματολόγιο των συνεντεύξεων ήταν εξ ολοκλήρου δομημένο από ποιοτικά ερωτήματα. Οι συνεντεύξεις βιντεοσκοπήθηκαν με τη γραπτή συναίνεση των συνεντευξιαζόμενων και οι απαντήσεις ομαδοποιήθηκαν και παρουσιάστηκαν με την τεχνική του μοντάζ σε ταινία μικρού μήκους.

Η ποιοτική ανάλυση, μέσω της ανάλυσης περιεχομένου, ανέδειξε και τα συμπεράσματα, τα οποία συζητήθηκαν, δια μέσου συνέντευξης με ειδική ψυχολόγο-παιδοψυχολόγο στην ημερίδα παρουσίασης των αποτελεσμάτων και του ντοκιμαντέρ με τίτλο «Μόνο να λες πως μ' αγαπάς» στις 22/05/2019, στο Συνεδριακό Κέντρο του Τ.Ε.Ι. Ηγ/τσας.

6. Το Πρόγραμμα Ολοκληρωμένης Στρατηγικής Επικοινωνίας

6.1. Σχεδιασμός και διαχείριση εκδηλώσεων

Έχοντας κατανοήσει την ανάγκη διασύνδεσης του Σχολείου με την κοινωνία και τις οδηγίες των Νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων αλλά και εξαιτίας του ότι ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς υπηρετούσε και μια εκπαιδευτικός-επικοινωνιολόγος, οι εκπαιδευτικοί του Νηπιαγωγείου Μαυρουδίου έθεσαν ως προτεραιότητα τη δημιουργία ενός προγράμματος ολοκληρωμένης στρατηγικής επικοινωνίας που θα ενίσχυε στην κοινωνία τη θετική εικόνα του Σχολείου και το ρόλο των εκπαιδευτικών του αλλά και θα καλλιεργούσε ισχυρούς δεσμούς Σχολείου και οικογενειών των μαθητών του. Υπό αυτή την έννοια έγινε αντιληπτό ότι η διαχείριση των εκδηλώσεων (eventmanagement) έπρεπε να εργαλειοποιηθεί ώστε να συνεισφέρει αποτελεσματικά στη δημιουργία Δημοσίων Σχέσεων (Σταμάτης, 2007: 267).

- Αρχικά, προσδιορίστηκε η μεθοδολογία που θα ακολουθούνταν για τη διεξαγωγή του προγράμματος καθώς και τα κριτήρια της επιτυχίας. Το «προϊόν» που έπρεπε να προβληθεί ήταν το



ντοκιμαντέρ «Μόνο να λες πως μ' αγαπάς», μέσω ειδικής ημερίδας στις 22/05/2029.

- Στη συνέχεια, καταγράφηκε η υφιστάμενη κατάσταση μέσω SWOT analysis (Strengths-δυνατότητες, Weaknesses-αδυναμίες, Opportunities-ευκαιρίες, Threats-απειλές). Στα δυνατά σημεία (S), καταγράφηκαν: ο ενθουσιασμός και το πάθος των εκπαιδευτικών, η προθυμία συμμετοχής αρκετών γονέων και η εθελοντική συμμετοχή εξωτερικών συνεργατών, ένα μικρό χρηματικό ποσό που υπήρχε για το ξεκίνημα. Οι αδυναμίες (W) και τα προβλήματα ήταν πολλά: χαμηλός προϋπολογισμός, χαμηλή αναγνωρισιμότητα του Νηπιαγωγείου, επιφυλακτικότητα των μητέρων να συμμετάσχουν, έλλειψη μέσων επικοινωνίας όπως ιστοσελίδα και social media και κυρίως η απουσία ενός mega-brand, δηλ κάποιου φορέα εκπαίδευσης που με το κύρος του θα μπορούσε να στηρίξει το πρότζεκτ, όπως αναφέρθηκε παραπάνω το παράδειγμα των Αρσάκειων Σχολείων και της Φιλεκπαιδευτικής Εταιρείας. Στις ευκαιρίες (O) επισημάνθηκε η δυνατότητα για χορηγίες από άλλους φορείς, όπως ο Δήμος. Στις απειλές (T), καταγράφηκε η πιθανότητα αστάθμητων παραγόντων όπως η μη συμμετοχή κάποιων μητέρων, τα προβλήματα υγείας που μπορεί να αντιμετωπίζουν ξαφνικά κάποια παιδιά, η διεξαγωγή άλλων εκδηλώσεων την ίδια ημερομηνία, πχ προεκλογικές ομιλίες μια και ήταν προεκλογική περίοδος.
- Στη συνέχεια αναλύθηκε το κοινό-στόχος: κοινή γνώμη, κλαδικός χώρος (εκπαιδευτικός κλάδος), δημόσιος τομέας, κοινωνικοί φορείς, διαμορφωτές και επηρεαστές αποφάσεων (π.χ. Καθηγητές Πανεπιστημίου), διαμορφωτές γνώμης (π.χ. MME), ειδικό κοινό (οικογένειες μαθητών).
- Τέθηκαν οι στόχοι επικοινωνίας: ενίσχυση αναγνωρισιμότητας του Σχολείου, θετικής εικόνας και σημαντικού ρόλου των εκπαιδευτικών και καλλιέργεια δεσμών με τις οικογένειες των μαθητών.
- Η δημιουργική στρατηγική περιελάμβανε την αξιοποίηση των μέσων επικοινωνίας (τοπικά MME, blogs, social media εκπαιδευτικών και συνεργατών). Ορίστηκαν οι φάσεις επικοινωνίας και οι αντίστοιχες δράσεις προβολής (διάρκεια τέσσερις εβδομάδες, α', β', γ', δ' εβδομάδα).
- Διαμορφώθηκαν τα ανάλογα μηνύματα. Η τοποθέτηση (positioning) του Νηπιαγωγείου, δηλ, τι θα θέλαμε να σκέφτεται το κοινό-στόχος για το Νηπιαγωγείο, στο τέλος της καμπάνιας, συμπεριλήφθηκε στη φράση «Νηπιαγωγείο Μαυρουδίου: Σαν στο σπίτι μας». Προσδιορίστηκαν τα οφέλη που θα θέλαμε να έχουμε (νέες συνεργασίες, χορηγίες). Ως μήνυμα του συγκεκριμένου



πρότζεκ ήταν «Μητέρα: το αιώνιο στήριγμα του ανθρώπου», το οποίο επιλέχθηκε και ως τίτλος της ημερίδας παρουσίασης

- Αναλύθηκαν οι ενέργειες που πρέπει να γίνουν και σχεδιάστηκε ένα πρόγραμμα δράσεων (action plan), χρονοδιαγράμματος και προϋπολογισμού (εξεύρεση χορηγών).
- Τέλος, ορίστηκε η μέθοδος αξιολόγησης των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων και μέτρησης του αναμενόμενου αντίκτυπου (αριθμός δημοσιευμάτων, αριθμός συμμετεχόντων στην ημερίδα παρουσίασης, αριθμός προβολών του επίσημου trailer του ντοκιμαντέρ, σχολιασμοί από στόμα σε στόμα (wordofmouth),(Σταμάτης, 2007:287-288).

6.2. Το ντοκιμαντέρ «Μόνο να λες πως μ'αγαπάς»

Με αφορμή τη συλλογή ενός χρηματικού ποσού από τα κάλαντα του Λαζάρου, από τους μαθητές του Νηπιαγωγείου Μαυρουδίου, Θεσπρωτίας λίγο πριν το Πάσχα του 2019, ξεκίνησε το πρότζεκτ για τη δημιουργία ενός ντοκιμαντέρ με θέμα τη μητέρα. Σκοπός ήταν να παρουσιαστεί σε εκδήλωση για τη γιορτή της μητέρας τη δεύτερη Κυριακή του Μαΐου. Ήταν η πρώτη φορά που το συγκεκριμένο Νηπιαγωγείο αποφάσισε να καινοτομήσει και να μην περιοριστεί σε μια εθιμοτυπική γιορτή με απαγγελίες ποιημάτων και χειροτεχνίες.

Το ντοκιμαντέρ εντάχθηκε στις δράσεις του προγράμματος επικοινωνίας του Νηπιαγωγείου που είχε ήδη ξεκινήσει μερικούς μήνες πριν. Τα ερευνητικά ερωτήματα σχεδιάστηκαν και στη συνέχεια γράφτηκε το σενάριο. Η ιδέα βασίζονταν στην ανάδειξη των ερευνητικών ερωτημάτων αλλά έχοντας ως επιμέρους στόχους τη συναισθηματική εμπλοκή των συμμετεχόντων αλλά και των θεατών στη συνέχεια. Τα γυρίσματα πραγματοποιήθηκαν στο χώρο του θεάτρου «Αρλεκίνος» στην πόλη Ηγουμενίτσα. Το συνεργείο συμπεριλάμβανε κάμεραμαν, φωτογράφο, σκηνοθέτη και επικοινωνιολόγο-δημοσιογράφο. Αμέσως μετά την ολοκλήρωση του μοντάζ δημιουργήθηκε τρέιλερ το οποίο μεταφορτώθηκε στο κανάλι του Νηπιαγωγείου Μαυρουδίου στο YouTube και στα social media των συντελεστών. Ο τίτλος του ντοκιμαντέρ ήταν απόρροια των απαντήσεων του δείγματος, από όπου διαφαινόταν η ανάγκη του ανθρώπου να αγαπηθεί από τη μητέρα του.

6.3. Η εκδήλωση παρουσίασης του ντοκιμαντέρ

Η εκδήλωση παρουσίασης του ντοκιμαντέρ αφορούσε σε ημερίδα με κεντρική προσκεκλημένη ειδική παιδοψυχολόγο-οικογενειακή ψυχοθεραπεύτρια. Η συζήτηση διεξήχθη υπό μορφή συνέντευξης όπου τέθηκαν ερωτήματα σχετικά με τα αποτελέσματα της ποιοτικής έρευνας που είχε γίνει στο δείγμα των γυναικών (βλ. παράρτημα Β). Παράλληλα, δόθηκαν απαντήσεις σε ερωτήματα που αφορούσαν στη διαχείριση του παιδικού

τραύματος από τη μητρική απόρριψη, για τους πολλαπλούς ρόλους της γυναίκας-μητέρας κ.ά. Κατά την ημερίδα, προβλήθηκε το ντοκιμαντέρ, καθώς και οι φωτογραφίες που είχαν τραβηχτεί κατά τη διάρκεια των γυρισμάτων.

6.4. Η φωτογράφιση

Κατά τη διάρκεια των γυρισμάτων του ντοκιμαντέρ πραγματοποιήθηκε και φωτογράφιση των μητέρων με τα παιδιά τους από επαγγελματία φωτογράφο. Η φωτογράφιση έγινε χωρίς κάποια ιδιαίτερη προετοιμασία των συμμετεχόντων. Τους είχε προταθεί μόνο, εκ των προτέρων να φορούν ανοιχτόχρωμα ρούχα. Πρέπει να σημειωθεί ότι οι συνεντεύξεις δεν διακόπτονταν για τη φωτογράφιση, αλλά οι λήψεις πραγματοποιούνταν αυθόρμητα, ενώ οι συμμετέχοντες μιλούσαν, με εξαίρεση ορισμένες λήψεις που έγιναν στο τέλος των συνεντεύξεων.



Εικόνα 1. Φωτογραφία Φώτης Τάσιος/FotisSid. Μητέρα και κόρη.



Εικόνα 2. Φωτογραφία Φώτης Τάσιος/FotisSid. Μητέρα και κόρη.

7. Αποτελέσματα

Παρουσίαση – Ανάλυση – Συζήτηση των αποτελεσμάτων

Το ντοκιμαντέρ «Μόνο να λες πως μ' αγαπάς» καθώς και η ημερίδα παρουσίασής του με τίτλο «Μητέρα: το αιώνιο στήριγμα του ανθρώπου», είχαν μεγάλο αντίκτυπο στο κοινό-στόχος. Σε επίπεδο μαθητών και των οικογενειών τους παρατηρήθηκε ότι οι δεσμοί με τους εκπαιδευτικούς έγιναν πιο στενοί. Οι μητέρες εκδήλωσαν έντονα τη συγκίνησή τους από τη συμμετοχή τους στις συνεντεύξεις, ως ένα βήμα αυτεπίγνωσης, κάτι που όπως δήλωσαν, λειτούργησε για τις ίδιες ψυχοθεραπευτικά. Αυτό φάνηκε τόσο από τις λεκτικές εκδηλώσεις αγάπης, όσο και από την εθελοντική και πρόθυμη συμμετοχή των γονέων σε επόμενες δράσεις του Σχολείου.

Η εθελοντική προσφορά έγινε αισθητή όμως και στην τοπική κοινωνία, από πολίτες που προσήλθαν οικειοθελώς και δήλωσαν ότι επιθυμούσαν να συνεισφέρουν στο έργο του Νηπιαγωγείου Μαυρουδίου. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η πρόταση κατοίκου της περιοχής, να συνδράμει ώστε να ιδρυθεί μεγάλη δανειστική βιβλιοθήκη που θα εξυπηρετεί την τοπική κοινότητα μέσα σε χώρο του Νηπιαγωγείου, αλλά και η προθυμία δωρητών να ενισχύσουν οικονομικά το σχολείο. Επίσης, παρατηρήθηκε μεγάλο ενδιαφέρον από κατοίκους άλλων περιοχών να εγγράψουν τα παιδιά τους στο Νηπιαγωγείο Μαυρουδίου για την επόμενη σχολική χρονιά.

8. Συμπεράσματα

Είναι φανερό πως η αναγκαιότητα επικαιροποίησης του τρόπου με τον οποίο το Σχολείο προσεγγίζει την κοινωνία είναι επιτακτική. Οι Δημόσιοι Εκπαιδευτικοί Οργανισμοί οφείλουν να αναδεικνύουν το έργο τους και να το



προβάλλουν μέσω προγραμμάτων ολοκληρωμένης στρατηγικής επικοινωνίας, έτσι ώστε να ενισχύουν τη θετική τους εικόνα, να αναδεικνύουν το ρόλο των εκπαιδευτικών αλλά και να διασυνδέονται ουσιαστικά με την κοινωνία. Τα Νηπιαγωγεία, παρόλο που αποτελούν μικρές σχολικές μονάδες, μπορούν επιτύχουν τους ίδιους στόχους εφαρμόζοντας ανάλογα προγράμματα. Η εποχή που οι σχολικές εκδηλώσεις απευθύνονταν στο εσωτερικό περιβάλλον των δημόσιων εκπαιδευτικών οργανισμών, έχει περάσει ανεπιστρεπτή. Σήμερα, οι σχολικές δράσεις οφείλουν να απευθύνουν τα μηνύματά τους στο εξωτερικό τους περιβάλλον επίσης, σε ένα ευρύτερο κοινό-στόχο.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

- Efland, A. D. (2002). *Art and Cognition*. New York: Teachers College Press.
- Fowler, C. B. (1996). *Strong Arts, Strong Schools: The Promising Potential and Shortsighted Disregard of the Arts in American Schooling*. New York: Oxford University Press.
- Hansen, J., R. (2011). Application of Strategic Management Tools After an NPM Inspired Reform: Strategy as Practice in Danish Schools. *Administration & Society*, 4ο Συνέδριο Νέου Παιδαγωγού, Ίδρυμα Ευγενίδου, Αθήνα, 1 & 2 Απριλίου 2017 43(7), 770–806.
- Hargreaves, D., H. (2001). A Capital Theory of School Effectiveness and Improvement [1]. *British Educational Research Journal*, 27(4), 487-503.
- Najjar, J. (2018, May 30). Is Marketing Your School District a Thing? Part 1: Branding. *Education Elements*. Ανακτήθηκε στις 20 Φεβρουαρίου, 2020 Από <https://www.edelements.com/blog/marketing-your-school-district-part-1-branding>.
- The Ultimate Guide to School Marketing Strategies. (2017). *Schola Inbound Marketing*. Ανακτήθηκε στις 10 Φεβρουαρίου, 2020 από https://cdn2.hubspot.net/hubfs/291843/EBOOKS/Headmaster_Guide/Revised/The%20Ultimate%20Guide%20to%20School%20Marketing%20Strategies.pdf?t=1533132261286.
- Tsiakkiros, A., & Pashiardis, P. (2002). Strategic planning and education: the case of Cyprus. *International Journal of Educational Management*, 16(1), 6-17.

Ελληνόγλωσσες

- Adorno, T. (1970 [2000]). *Αισθητική Θεωρία*. Αθήνα: Εκδόσεις Αλεξάνδρεια.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (1999). Η Επικοινωνία στον Εκπαιδευτικό Οργανισμό, στο *Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού* (επιμ. Αλέξης Κρόκος), (137-185). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.



- Απόφαση. (2017, Δεκέμβριος 18). ΥΠ.Π.Ε.Θ. Ανακτήθηκε στις 21 Φεβρουαρίου, 2020 από https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2017/odhgos_mia_nea_arxh_st_eral.pdf.
- Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση στην Ελλάδα. (2014). CEDEFOP. Ανακτήθηκε στις 21 Φεβρουαρίου, 2020 από https://www.cedefop.europa.eu/files/4130_el.pdf.
- Αρσάκεια Σχολεία. (χ.χ.). Η Ιστορία της Φιλεκπαιδευτικής Εταιρείας και των Αρσάκειων Σχολείων. *Arsakeio*. Ανακτήθηκε στις 22 Φεβρουαρίου, 2020 από <https://history.arsakeio.gr/>.
- Ελλάδα: Εθνικές μεταρρυθμίσεις στην Προσχολική Αγωγή και Εκπαίδευση. (2019, Σεπτέμβριος 13). EUROPEANCOMMISSION. Ανακτήθηκε στις 25 Φεβρουαρίου, 2020 από https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/national-reforms-early-childhood-education-and-care-27_el.
- Μητέρα: το αιώνιο στήριγμα του ανθρώπου. (2019, Μάιος 24). *Νηπιαγωγείο Μαυρουδίου*. [Βίντεο]. Ανακτήθηκε στις 15 Φεβρουαρίου, 2020 από <https://www.youtube.com/watch?v=UNkf9ZC9v9U>.
- Μόνο να λες πως μ' αγαπάς. (2019, Μάιος 16). *Νηπιαγωγείο Μαυρουδίου*. [Βίντεο]. Ανακτήθηκε στις 15 Φεβρουαρίου, 2020 από <https://www.youtube.com/watch?v=4G1kl4NY2G8>.
- Οδηγός Νηπιαγωγού. (χ.χ.). *Παιδαγωγικό Ινστιτούτο*. Ανακτήθηκε στις 10 Φεβρουαρίου, 2020 από http://www.pischools.gr/preschool_education/odigos/nipi.pdf.
- Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου. (2014). *Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής*. Ανακτήθηκε στις 20 Φεβρουαρίου, 2020 από http://www.iep.edu.gr/images/IEP/programmata_spoudon/prosxoliki_elpaideysi/meros_1_paidagogiko_plaisio.pdf.
- Σεραφετινίδου, Μ. (2005). *Κοινωνιολογία των Μέσων Μαζικής Επικοινωνίας*. Αθήνα: Εκδόσεις GUTENBERG.
- Χατζησαβίδης, Σ. και Γαζάνη, Ε. (2005). «Πολυτροπικός και μονοτροπικός/εικονικός λόγος: από την πρόληψη στην κατασκευή του παιδικού υποκειμένου», στο Κωνσταντινίδου-Σέμογλου, Ουρ. (επιμ.). *Εικόνα και Παιδί, 25-35*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις cannot design publications.
- ΥΠΠΕΘ: Σημαντική αύξηση εγγραφών στα ΕΠΑΛ για τρίτη συνεχή χρονιά. (2019, Ιούλιος 4). ALFAVITA. Ανακτήθηκε στις 20 Φεβρουαρίου, 2020 από https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/yproyrgeio-paideias/292870_yppeth-simantiki-ayxisi-eggrafon-sta-epal-gia-tritisynehi.



Παράρτημα Α

Ερωτηματολόγιο συνεντεύξεων με τις εικοσιτέσσερις (24) μητέρες βάσει των οποίων έγινε το ντοκιμαντέρ «Μόνο να λες πως μ' αγαπάς».

1. Θυμάσαι πώς ένιωσες όταν έμαθες για πρώτη φορά ότι θα γίνεις μητέρα;
2. Πόσο άλλαξε ο ερχομός των παιδιών, τη ζωή σου αλλά και τη σχέση με τον άντρα σου;
3. Ποιες είναι οι δυσκολίες, που μπορεί να αντιμετωπίζει μια γυναίκα όταν εργάζεται και μεγαλώνει παράλληλα τα παιδιά της;
4. Έχεις άγχος καμιά φορά ότι μπορεί να μην είσαι καλή μητέρα;
5. Νιώθεις καμιά φορά ότι η δουλειά που προσφέρεις στο σπίτι ως μητέρα δεν αναγνωρίζεται όσο θα ήθελες;
6. Ποιες αξίες της ζωής θα ήθελες να συνοδεύουν τα παιδιά σου στη ζωή τους;
7. Αν είχες μόνο τρεις ευχές για το μέλλον των παιδιών σου ποιες θα ήταν αυτές;
8. Πόσο διαφορετική είναι η αποστολή μιας μάνας σήμερα από την εποχή της δικής σου μητέρας; Πώς το κρίνετε αυτό;
9. Τι θα ήθελες να πεις στη δική σου μητέρα για τη γιορτή της μητέρας;

Παράρτημα Β

Ερωτηματολόγιο συνέντευξης με την Παιδοψυχολόγο κα Αντιγόνη Βρέλλη, κατά τη διάρκεια της διεξαγωγής της ημερίδας «Μητέρα: το αιώνιο στήριγμα του ανθρώπου», 22/05/2019, συνεδριακό κέντρο ΤΕΙ Ηγ/τσας

1. Πόσο διαφορετική είναι η αποστολή της σύγχρονης μάνας από παλιότερες εποχές;
2. Πάρα πολλές γυναίκες εργάζονται σήμερα. Πως μπορεί μια εργαζόμενη μητέρα να καταφέρει να αντεπεξέλθει επιτυχώς στους πολλαπλούς της ρόλους;
3. Οι μητέρες που δεν εργάζονται εκτός σπιτιού κινδυνεύουν να νιώσουν ματαιώση, ότι η δουλειά τους δεν αναγνωρίζεται;
4. Ο Φρόντ ο πατέρας της ψυχανάλυσης, έχει πει ότι «Αν ένας άνθρωπος υπήρξε το αδιαμφισβήτητο αγαπημένο παιδί της μητέρας του, διατηρεί σε όλη του τη ζωή το αίσθημα θριάμβου, την πίστη στην επιτυχία, που συχνά οδηγεί πραγματικά στην επιτυχία». Τι σημαίνει να έχεις δεχτεί την απόρριψη της μητέρας στην παιδική ηλικία;
5. Κι ο ρόλος του πατέρα; πόσο καθοριστικός είναι για την ψυχική και συναισθηματική εξέλιξη ενός παιδιού;
6. Πολλές γυναίκες επιλέγουν να φέρουν στον κόσμο και να μεγαλώσουν μόνες τους το παιδί τους, χωρίς την παρουσία του πατέρα. Υπάρχουν συνέπειες για το παιδί;



7. Θεωρείτε πως υπάρχουν διαφορές στις δραστηριότητες που κάνουν οι πατέρες με τα παιδιά τους απ' ό,τι οι μητέρες στην καθημερινότητά τους;
8. Πόσο επηρεάζει τη συζυγική σχέση ο ερχομός ενός παιδιού;
9. Πώς επηρεάζουν τα λάθη των γονιών την ενήλικη ζωή των παιδιών τους; Μπορούν τελικά να θεραπευτούν τα τραύματα της παιδικής ψυχής από τα λάθη των γονιών;
10. Λένε ότι επαναλαμβάνουμε τα λάθη που έκαναν οι δικοί μας γονείς σε εμάς. Πόσο ισχύει αυτή η άποψη;
11. Υπάρχουν πολλές γυναίκες σήμερα που επιλέγουν συνειδητά να μην αποκτήσουν παιδί. Πώς θα το σχολιάζατε σε σχέση με την ευρύτερη νοοτροπία που θέλει τη γυναίκα να καταξιώνεται με το ρόλο της ως μητέρα;
12. Υπάρχουν διαφορές στη συμπεριφορά και τη στάση των μητέρων ανάλογα με την ηλικία που αποκτούν το παιδί;
13. Υπάρχει ιδανική ηλικία για μια γυναίκα για να γίνει μητέρα ως προς την ωριμότητα και τη συνειδητή επιλογή;
14. Υπάρχουν πράγματα που μια γυναίκα θα έπρεπε να γνωρίζει ή να έχει σκεφτεί πριν αποφασίσει να γίνει μητέρα;
15. Είναι αλήθεια πως η Ελληνίδα μάνα είναι υπερπροστατευτική και αγχώδης; Διαφέρει από τις άλλες μητέρες στον κόσμο;
16. Υπάρχει ορισμός της καλής μητέρας;

Θάλεια Θεοδωρίδη

Επικοινωνιολόγος-Εκπαιδευτικός ΠΕ60

thalia.theodoridi@gmail.com



Συμμετοχικό και συμπεριληπτικό μουσείο. Ο ρόλος και οι στόχοι των ανθρώπων του μουσείου στην συμπεριληπτική εκπαίδευση.

Παναγιώτης Ιωακειμίδης

Εισαγωγή

Η συμμετοχικότητα και η συμπερίληψη είναι δύο διαφορετικοί αλλά συμπληρωματικοί τρόποι αλληλεπίδρασης ποικίλων πληθυσμών. Ο συνδυασμός τους ενισχύει τη δημοκρατική νομιμότητα μιας διαδικασίας μέσω της ποικίλης εκπροσώπησης και διευκολύνει την καινοτομία μέσω της μάθησης από διαφορετικές οπτικές γωνίες. Μαζί, προσανατολίζουν τις διαδικασίες τόσο για να ενισχύσουν την πολυμορφία που υπάρχει, όσο και για να επωφεληθούν από τις διαφορετικές προοπτικές στη λήψη αποφάσεων. Επίσης, αντικατοπτρίζουν το όραμα των κυβερνήσεων για δικαιοσύνη, ευκαιρίες και ασφάλεια για όλους τους ανθρώπους και περιγράφουν επίσης τα μέσα που χρησιμοποιούνται για την επίτευξη αυτών των σκοπών (Quick & Feldman, 2011).

Η συμπερίληψη λοιπόν, δεν είναι ο όρος που έχει υποστεί επεξεργασία για να περιγραφεί η συμμετοχικότητα που έχει επιτευχθεί αποτελεσματικά. Αντίθετα, είναι δύο διαφορετικές διαστάσεις δημόσιας δέσμευσης, ότι η οργάνωση της δημόσιας διοίκησης βελτιώνει τόσο την ποιότητα των αποφάσεων που λαμβάνονται όσο και τις μακροπρόθεσμες ικανότητες της κοινωνίας (Quick & Feldman, 2011).

Προσανατολισμός της Συμμετοχικότητας και της Συμπερίληψης

Οι άνθρωποι πρέπει να έχουν καθημερινά τη δυνατότητα για μια καλή ποιοτικά ζωή, συμμετέχοντας και συμβάλλοντας στην κοινωνία μέσω αμειβόμενης ή εθελοντικής εργασίας, αυτοαπασχόλησης ή άλλων σημαντικών ρόλων. Θα πρέπει να υποστηρίζονται λοιπόν, ώστε να εργάζονται στο βαθμό που μπορούν ή διαφορετικά να προσφέρουν στην κοινωνία με άλλους τρόπους. Οι άνθρωποι μπορούν να κινούνται από τη συμμετοχικότητα και τη συμπερίληψη έως την αειφόρο απασχόληση, αντικατοπτρίζοντας έτσι τις ατομικές συνθήκες ζωής τους (Ministry of Social Development, 2015).

Η συμπερίληψη αναφέρεται στη δίκαιη και ισότιμη συμμετοχή όλων των ανθρώπων σε όλες τις σφαίρες της ζωής τους, όπως το σχολείο, την κοινωνία, την αγορά εργασίας, τους θεσμούς, τα προγράμματα και τις υπηρεσίες, ανεξαρτήτως ηλικίας, φύλου, εθνικότητας, πολιτισμού, γεωγραφικής θέσης, γλώσσας ή οικονομικής κατάστασης (ARC resource pack, 2009).



Η πρόσβαση στην αμειβόμενη εργασία είναι κρίσιμη, διότι παρέχει στους ανθρώπους (Bromell & Hyland, 2007):

- την οικονομική ανεξαρτησία και τα μέσα για να εξασφαλίσουν τον εαυτό τους και τις οικογένειές τους και να ζήσουν τη ζωή που επιλέγουν
- σημαντική και παραγωγική δραστηριότητα και κοινωνική αλληλεπίδραση, που συμβάλλουν στην αυτοεκτίμηση και την ικανοποίηση.

Η συμμετοχικότητα αναφέρεται στην πρόθυμη συμμετοχή των ατόμων σε θέματα που τους αφορούν, τόσο άμεσα όσο και έμμεσα, μέσω της έκφρασης των απόψεών τους, επηρεάζοντας με αυτόν τον τρόπο τη λήψη αποφάσεων και την επίτευξη αλλαγών. Οι δραστηριότητες για την προώθηση της συμμετοχικότητας περιλαμβάνονται σε όλα τα προγράμματα που πραγματοποιούνται, από τοπικό έως και σε διεθνές επίπεδο, προάγοντας την προστασία και την ψυχοκοινωνική ευημερία (ARC resource pack, 2009).

Η συμμετοχικότητα περιλαμβάνει ευκαιρίες (Bromell & Hyland, 2007):

- να συμβάλλει ο καθένας στη γειτονιά, στην κοινότητα και στην εθνική ζωή (π.χ. ως εθελοντής σε μια κοινοτική οργάνωση)
- να έχουν άποψη οι άνθρωποι σε ότι έχει να κάνει με τις αποφάσεις που τους επηρεάζουν (π.χ. συμμετοχή στη διαδικασία τοπικής διακυβέρνησης και διαβούλευσης και ψηφοφορία στις τοπικές εκλογές).

Η συμμετοχικότητα μπορεί να θεωρηθεί λοιπόν, ως "ενεργή συμμετοχή του πολίτη". Όταν οι άνθρωποι συναντούν εμπόδια στη συμμετοχή τους ή επιλέγουν να μη συμμετάσχουν, μπορούν να αποσυρθούν (παθητικά ή ενεργά) και να ζήσουν έξω από τα κοινωνικά έθιμα και το κράτος δικαίου (Bromell & Hyland, 2007).

Η επίτευξη της συμπερίληψης και της συμμετοχικότητας εξασφαλίζει ότι (Bromell & Hyland, 2007):

- όλοι οι άνθρωποι έχουν ευκαιρίες να αναπτύξουν το ταλέντο τους, να ξεδιπλώσουν τις δυνατότητές τους και να συμμετάσχουν στην κοινωνική, οικονομική, πολιτική και πολιτιστική ζωή του τόπου τους
- όλοι οι άνθρωποι επιτυγχάνουν ένα βασικό επίπεδο ευημερίας (δηλαδή μείωση του μειονεκτήματος)
- η κοινωνική ευημερία βελτιώνεται κατά μέσο όρο, σε σύγκριση με άλλες ανεπτυγμένες χώρες
- υπάρχει παρόμοια κατανομή των αποτελεσμάτων μεταξύ των υποομάδων της κοινωνίας (δηλαδή μείωση των ανισοτήτων)
- η κοινωνία στο σύνολό της είναι συνεκτική και εκφράζει μια μοναδική εθνική ταυτότητα
- βελτιώνεται η ζωή των σημερινών και των μελλοντικών γενεών.



Είναι χρήσιμο να διακριθούν δύο σύνολα προτύπων, διότι η ενίσχυση των συμμετοχικών πρακτικών εμπλουτίζει τις εισερχόμενες πληροφορίες, ενώ η ενίσχυση των συμπεριληπτικών πρακτικών δημιουργεί την ικανότητα της κοινωνίας να εφαρμόζει τις αποφάσεις και να αντιμετωπίζει συναφή ζητήματα (Quick & Feldman, 2011).

Ο προσανατολισμός, οι στόχοι και ο ρόλος των νέων τεχνολογιών

Η συμπερίληψη προσανατολίζεται στη δημιουργία δεσμών μεταξύ των ανθρώπων, σε όλα τα θέματα με την πάροδο του χρόνου.

Από την άλλη, η συμμετοχικότητα προσανατολίζεται στην αύξηση της συμβολής στις αποφάσεις. Οι πρακτικές για την επίτευξή της περιλαμβάνουν την προσέλκυση πολλών ανθρώπων για να λάβουν μέρος, καθιστώντας τη διαδικασία προσβάσιμη και αντιπροσωπευτική για το ευρύ κοινό, συλλέγοντας πληροφορίες από την κοινωνία και χρησιμοποιώντας τις για να επηρεάσει τις πολιτικές αποφάσεις (Quick & Feldman, 2011).

Η ανεπιτυχής συμπερίληψη και η αδυναμία συμμετοχής, μπορεί να οδηγήσει τους ανθρώπους σε κοινωνικό αποκλεισμό. Η προσπάθεια της ένταξης απαιτεί την ανάλυση και την αντιμετώπιση των παραγόντων που μειώνουν, περιθωριοποιούν ή αποκλείουν τους ανθρώπους. Αυτοί οι φραγμοί μπορούν να είναι πολλών διαφορετικών τύπων, συμπεριλαμβανομένων της χρήσης γλώσσας, των κοινωνικών δομών, της υποδομής και της έλλειψης πρόσβασης στις υπηρεσίες (Bromell & Hyland, 2007).

Η επιτυχής κοινωνική ένταξη απαιτεί από όλους, συνεργασία με οργανισμούς και μη κυβερνητικές οργανώσεις, για όλα όσα επηρεάζουν την ευημερία, όπως η υγεία, η εκπαίδευση, η στέγαση, η απασχόληση, το βιοτικό επίπεδο και η ασφάλεια.

Υπάρχουν δύο βασικές πτυχές της κοινωνικής ένταξης: η κοινωνική προστασία και οι κοινωνικές επενδύσεις (Bromell & Hyland, 2007).

- Η κοινωνική προστασία περιλαμβάνει τη φροντίδα των ευάλωτων μελών της κοινωνίας, μέσα από διαδικασίες όπως η παροχή κοινωνικής βοήθειας, η φροντίδα και η προστασία των παιδιών.
- Οι κοινωνικές επενδύσεις αφορούν τη δράση πριν οι άνθρωποι χρειαστούν βοήθεια. Οι κοινωνικές επενδύσεις παρέχουν πόρους, προγράμματα και υποστήριξη σε άτομα, οικογένειες και κοινότητες για να αξιοποιήσουν τις δυνάμεις τους και να βελτιώσουν την κοινωνική και οικονομική ευημερία τους με την πάροδο του χρόνου.

Η επιτυχής κοινωνική ένταξη περιλαμβάνει (Bromell & Hyland, 2007):

- διασφάλιση της ενίσχυσης των κοινωνικών και οικονομικών πολιτικών
- υποστήριξη ατόμων, οικογενειών και κοινοτήτων ώστε να αναλάβουν την ευθύνη για τη δική τους ευημερία



- πρόληψη για την αντιμετώπιση προβλημάτων πριν αυτά καταστούν πολύπλοκα
- διατήρηση της κοινωνικής προστασίας με την πάροδο του χρόνου, με παράλληλη αύξηση των πόρων για κοινωνικές επενδύσεις
- καλά συντονισμένες και ευέλικτες υπηρεσίες
- καλή συνεργασία των κυβερνητικών υπηρεσιών, της τοπικής αυτοδιοίκησης, της κοινότητας και του τομέα των εθελοντών
- ανταλλαγή βέλτιστων πρακτικών με άλλους οργανισμούς διεθνώς.

Η κοινωνική ένταξη και συμμετοχή είναι ένας πιο συγκεκριμένος τρόπος περιγραφής της ευημερίας που επικεντρώνεται κυρίως στις συναλλακτικές και συμμετοχικές της πτυχές, στις σχέσεις μεταξύ ατόμων και ομάδων, συμμετέχοντας και συμβάλλοντας στην κοινωνία ως σύνολο. Η κοινωνική ένταξη και η συμμετοχή είναι μια ευρύτερη και πιο ολοκληρωμένη έννοια από την κοινωνική συνοχή (Bromell & Hyland, 2007).

Η κοινωνική ένταξη και συμμετοχή περιγράφει (Bromell & Hyland, 2007):

- τα αποτελέσματα που η κυβέρνηση (εξ ονόματος των πολιτών) θέλει να επιτύχει μέσω των κοινωνικό-πολιτικών προγραμμάτων της και
- τα μέσα με τα οποία πρέπει να επιτευχθούν αυτά τα αποτελέσματα (δηλαδή να εργαστούν με τρόπους που περιλαμβάνουν και όχι αποκλείουν, που προάγουν και επιτρέπουν τη συμμετοχή στην κοινωνική, οικονομική, πολιτική και πολιτιστική ζωή).

Η διασφάλιση ότι οι δημοτικές αρχές θα ωθήσουν την οικονομική ανάπτυξη για την αντιμετώπιση των ανισοτήτων και την ενθάρρυνση της ένταξης, είναι μια πολυδιάστατη πρόκληση. Αυτό μπορεί να διευκολυνθεί από πλαίσια διακυβέρνησης που ενθαρρύνουν το συντονισμό των πολιτικών σε τοπικό και περιφερειακό επίπεδο. Πολλές από αυτές τις ανισότητες επηρεάζουν μια σειρά θεμάτων, όπως η ισότητα των φύλων, η μείωση της παιδικής θνησιμότητας και η βελτίωση της υγείας, της εκπαίδευσης, του εισοδήματος, της στέγασης και της ασφάλειας. Η προώθηση μιας περιεκτικής αστικής διακυβέρνησης μπορεί να συμβάλει στη μείωση των διακρίσεων μέσω της ανάπτυξης μιας σταθερής και συνεκτικής κοινωνίας που χαρακτηρίζεται από υψηλά επίπεδα εμπιστοσύνης και συμμετοχής. Οι κοινωνίες χωρίς αποκλεισμούς δημιουργούν κοινωνική συνοχή (Feldman & Khademian, 2000).

Η έννοια του μουσείου, που ήταν γνωστή από την Αρχαία Ελλάδα μέχρι σήμερα, έχει αλλάξει με πολλούς τρόπους. Οι αρχικές λειτουργίες του μουσείου, όπως η συλλογή και η διατήρηση, έχουν αντικατασταθεί από τη συντήρηση, την έρευνα και την αλληλεπίδραση με το κοινό. Τα μουσεία που έχουν τον πιο αποτελεσματικό ρόλο στη δημιουργία ενός παγκόσμιου πολιτισμού, επηρεάζονται από τις τεχνολογικές εξελίξεις που έχουν προκαλέσει ριζικές αλλαγές στην κοινωνική ζωή, σε όλες τις εκφάνσεις της. Στο πλαίσιο αυτό, οι μορφές έκθεσης της απτής και άυλης κληρονομιάς, έχουν υποστεί πολλές μεταβολές από τις νέες τεχνολογικές εμπειρίες. Το "νέο"



μουσείο έρχεται σε επαφή με το χρήστη με διαδραστικό τρόπο. Τα μουσεία του 21^{ου} αιώνα λειτουργούν ως εκπαιδευτικά ιδρύματα που διαμορφώνονται από τα χαρακτηριστικά που καθορίζουν την κοινωνία, αντικατοπτρίζουν τις πραγματικές της αξίες, της δίνουν ταυτότητα και αρχιτεκτονική αξία. Ο σύγχρονος άνθρωπος δεν είναι παρατηρητής και παθητικός στα εκθέματα και τους χώρους που παρουσιάζονται σε αυτά, αλλά λειτουργεί συμμετοχικά με τρόπο που ενισχύει περαιτέρω τους οργανικούς δεσμούς μεταξύ του μουσείου και της κοινωνίας. Τα μουσεία σύγχρονης τέχνης αποσκοπούν στην ελαχιστοποίηση και κατ' επέκταση στην κατάργηση του αποκλεισμού που έχει δημιουργηθεί στην κοινωνία και που η τέχνη θα μπορούσε να απαλύνει (Karayilanoglu & Arabacioglu, 2016)

Η ανάπτυξη των τεχνολογιών του κοινωνικού ιστού στα μέσα της δεκαετίας του 2000, μετέτρεψε τη συμμετοχή από κάτι περιορισμένο και σπάνιο, σε κάτι ευρύ. Όλο και περισσότερα πολιτιστικά ιδρύματα ανοίγουν το υλικό τους και προσκαλούν τους ανθρώπους να δημιουργήσουν, να μοιραστούν και να αλληλεπιδράσουν γύρω από αυτό. Ιδιαίτερα για τα πολιτιστικά ιδρύματα που έχουν την εντολή να χρησιμοποιούν τις συλλογές τους δημόσια, η ψηφιοποίηση και η προσβασιμότητα του περιεχομένου έχει καταστεί κορυφαία προτεραιότητα.

Υπάρχουν επίσης ευκαιρίες για τα πολιτιστικά ιδρύματα να διακριθούν, ενθαρρύνοντας τη συμμετοχή του κοινού στο φυσικό περιβάλλον των μουσείων, των βιβλιοθηκών και των κέντρων τέχνης. Αυτά τα ιδρύματα έχουν κάτι που δεν μπορεί να προσφέρει το διαδίκτυο: φυσικά μέρη, αυθεντικά αντικείμενα και έμπειρους σχεδιαστές πραγματικού κόσμου. Για να μπορεί ένα ίδρυμα να διαχειρίζεται τη συμμετοχή, το προσωπικό πρέπει να είναι σε θέση να σχεδιάζει εμπειρίες που προκαλούν την ενεργή συμμετοχή του κοινού. Η συμμετοχή γίνεται πιο αποτελεσματική, όταν οι σχεδιαστές μπορούν να αυξήσουν τις ευκαιρίες αλληλεπίδρασης σε όλους τους εν δυνάμει επισκέπτες. Αυτό σημαίνει ότι κάθε επισκέπτης νομιμοποιείται να συνεισφέρει στο θεσμό, να συνδέεται με άλλους ανθρώπους και να αισθάνεται σαν ένας αφοσιωμένος και σεβαστός συμμετέχων εφόσον το επιθυμεί. Αυτό συμβαίνει γιατί υπάρχουν επισκέπτες που δε θα τραβήξουν ποτέ το μοχλό σε ένα διαδραστικό αντικείμενο, που προτιμούν να αγνοούν τις ταμπέλες, που θα διαμαρτυρηθούν αν τους ζητηθεί να μοιραστούν την ιστορία τους ή να μιλήσουν με έναν ξένο. Θα υπάρχουν όμως πάντα οι επισκέπτες που απολαμβάνουν στατικές εκθέσεις που προσδίδουν γνώσεις, που απολαμβάνουν διαδραστικά προγράμματα που τους επιτρέπουν να δοκιμάσουν αυτές τις γνώσεις και που έχουν την ευκαιρία να προσθέσουν τις δικές τους φωνές στις συνεχιζόμενες συζητήσεις για τις γνώσεις που παρουσιάζονται (Simon, 2010).

Οι συμμετοχικές τεχνικές είναι εργαλεία που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την αντιμετώπιση συγκεκριμένων θεσμικών θεμάτων, ώστε τα μουσεία να είναι συναφείς, πολυφωνικοί, δυναμικοί και ευαίσθητοι



κοινοτικοί χώροι. Οι αλληλεπιδραστικές τεχνικές σχεδιασμού είναι πρόσθετες μέθοδοι που συμπληρώνουν την παραδοσιακή παρουσίαση του διδακτικού περιεχομένου. Τα διαδραστικά εκθέματα, όταν υλοποιούνται με επιτυχία, προωθούν εμπειρίες μάθησης που είναι μοναδικές και συγκεκριμένες για την αμφίδρομη φύση του σχεδιασμού τους. Και ενώ υπάρχουν κάποια ιδρύματα, τα οποία έχουν σε πρωταρχική θέση τα αλληλεπιδραστικά εκθέματα, υπάρχουν και άλλα, στα οποία οι αλληλεπιδράσεις έχουν υποστηρικτικό ρόλο (Simon N, 2010).

Οποιοδήποτε ρόλο κι αν παίζουν τα μουσεία, τα συμμετοχικά στοιχεία πρέπει να είναι καλά σχεδιασμένα για να είναι χρήσιμα. Οι καλύτερες συμμετοχικές πρακτικές δημιουργούν νέα αξία για το ίδρυμα και τους συμμετέχοντες και ελκύουν τα μη συμμετέχοντα μέλη του κοινού. Η συμφωνία μεταξύ ιδρύματος και συμμετεχόντων σχετικά με τη διαχείριση της πνευματικής ιδιοκτησίας, τα αποτελέσματα των τεχνικών και η ανατροφοδότηση προς τους συμμετέχοντες, θα πρέπει να ανταποκρίνονται στις ανάγκες τους. Ακόμη και αν τα εργαλεία πρέπει να αλλάξουν κατά τη διάρκεια μιας έκθεσης, θα πρέπει πάντα το προσωπικό να είναι σε θέση να υποστηρίξει ότι προσφέρεται με σαφήνεια και ευγένεια. Με αυτόν τον τρόπο αποδεικνύεται ο σεβασμός για το χρόνο και τις ικανότητες των συμμετεχόντων. Η έρευνα του John Falk δείχνει ότι οι επισκέπτες επιλέγουν και απολαμβάνουν εμπειρίες μουσείων βασισμένες στην αντιληπτή ικανότητα τους να αντικατοπτρίζουν και να ενισχύουν τις ιδιαίτερες ιδέες τους (Simon, 2010).

Μεθοδολογία Έρευνας

Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε από τον ερευνητή στην παρούσα μελέτη, αποτέλεσε κυρίως η ανάπτυξη μιας ερευνητικής στρατηγικής και σχεδιασμού. Ο σαφής προσδιορισμός της έρευνας κοινού, δηλαδή το κατά πόσο γνωρίζουν οι άνθρωποι που εργάζονται σε πολιτιστικούς χώρους και δει στα μουσεία, αλλά και άτομα που εργάζονται στο χώρο της εκπαίδευσης τις έννοιες της συμπερίληψης και της συμμετοχικότητας, τα οφέλη αυτών, τον αντίκτυπο αυτών επάνω στην μάθηση αλλά και στον ίδιο τον μαθητή, αποτέλεσε έναν από τους κυριότερους παράγοντες επιτυχίας της έρευνας. Με οδηγό λοιπόν το σαφές ερώτημα που ερευνήθηκε, προσδιορίστηκαν οι ειδικοί και επί μέρους στόχοι. Οι επιμέρους στόχοι ήταν χρονικά προσδιορισμένοι, μετρήσιμοι ποσοτικά και ποιοτικά εκτιμήσιμοι, υλοποιήσιμοι και εξυπηρέτησαν αυστηρά τις ανάγκες που καλύπταν τα ερωτήματα της έρευνας. Σύμφωνα με τους στόχους ορίστηκε το είδος της ερευνητικής μεθοδολογίας που ήταν η σύνταξη ερωτηματολογίων, η παρατήρηση και η προσωπική επαφή. Η συλλογή των στοιχείων προήλθε από συνεντεύξεις, μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και ανάλυση των απαντήσεων των ερωτηματολογίων. Ο ακριβής χρονικός προσδιορισμός της έρευνας ήταν συγκεκριμένος: 3 μήνες. Στους 3 αυτούς μήνες διεξήχθησαν και



τα δύο βασικά είδη έρευνας: η πρωτογενή και η δευτερογενή έρευνα. Στην πρωτογενή έρευνα, η έρευνα προσδιόρισε την επιτυχία της στο να εκτελέσει επιτυχώς τουλάχιστον τρεις από τους τέσσερις κύριους τρόπους πρωτογενών στοιχείων (Chisnal, 1986):

- Χρήση των ερωτηματολογίων (questionnaire survey)
- Συνεντεύξεις σε βάθος και με εκπαιδευτικούς και με μουσειολόγους
- (depth interviews)
- Η μέθοδος της παρατήρησης (observation)
- Ο πειραματισμός (experimentation)

Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί και ένα άλλο σημαντικό ζήτημα το οποίο σχετίζεται άμεσα με την ερευνητική μέθοδο που ακολουθήθηκε: ο τρόπος επικοινωνίας με τον πληθυσμό που ερευνήθηκε και η μεγιστοποίηση της ανταπόκρισης στην έρευνα. Επίσης ορίστηκε υποχρεωτικό για την επιτυχή έκβαση της έρευνας να υλοποιηθούν και οι τρεις σημαντικότεροι τρόποι επικοινωνίας με το κοινό:

- Η προσωπική συνέντευξη (personal interviews)
- Η αποστολή ερωτηματολογίων μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (mail questionnaires)
- Η τηλεφωνική επικοινωνία (telephone questionnaires).

Η έρευνα έλαβε χώρα στην Κέρκυρα, μία νησιωτική, επαρχιακή πόλη της Ελλάδας, με μικρό πληθυσμό, αλλά αντιπροσωπευτικό στο να δώσει απαντήσεις στα ερωτήματα. Το δείγμα αποτέλεσαν 180 ερωτηθέντες και από τους δύο χώρους, εκπαίδευσης και πολιτισμού. Στην δευτερογενή έρευνα που διεξήχθη, ο ερευνητής βασίστηκε σε συλλογή στοιχείων που υπάρχουν ήδη εντός και εκτός των σχολείων και των μουσείων. Η ραγδαία ανάπτυξη των νέων τεχνολογιών και της πληροφορικής είχε σαν αποτέλεσμα οι πληροφορίες που χρειάστηκε ο ερευνητής να διαχειριστεί, να προέρχονται εύκολα και γρήγορα.

Αποτελέσματα Έρευνας - Προτάσεις

Αξιολογώντας τα αποτελέσματα της έρευνας, ο ερευνητής οδηγήθηκε σε αναμενόμενα αποτελέσματα. Έχοντας ως γνώμονα το γεγονός ότι απευθυνόμαστε σε μία νησιωτική πόλη της Ελλάδας, την Κέρκυρα, με σχετικά μικρό δείγμα έρευνας (180 ερωτηθέντες), αλλά αντιπροσωπευτικό για μία επαρχιακή πόλη, τα αποτελέσματα δεν εξέπληξαν τον ερευνητή. Το 45% των εκπαιδευτικών και το 49% των μουσειολόγων δεν γνωρίζουν τις έννοιες που ερευνήθηκαν – λίγο κάτω από τους μισούς ερωτηθέντες. Το 66% αυτών που γνωρίζουν τις έννοιες και έχουν μελετήσει σχετικές έρευνες και άρθρα, δεν γνωρίζουν τεχνικές και τρόπους της συμπερίληψης στην τάξη ή το μουσείο – δηλαδή 2 στους 3 ερωτηθέντες. Το 85% των ερωτηθέντων που δεν γνώριζε τί είναι η συμπερίληψη και η συμμετοχικότητα, θα ήθελε να εκπαιδευτεί στους νέους τρόπους εκπαιδευτικής πολιτικής που φαίνεται πως θα διαμορφωθεί το αμέσως επόμενο χρονικό διάστημα. Επίσης, το 70% των ερωτηθέντων



δέχτηκε πως δεν μπορεί να επωμίζεται ο απλός μουσειολόγος και εκπαιδευτικός την ευθύνη της εξατομικευμένης διδασκαλίας σε μία τάξη ή ένα μουσείο με μαθητές διαφορετικών γνωστικών, νοητικών, γλωσσικών επιπέδων, αλλά και ενδιαφερόντων. Θα πρέπει να εφοδιαστεί με επιπλέον γνώσεις. Εμφανώς αποτυπώνεται στην έρευνα η ανάγκη για συνεργασίες φορέων. Η συνεργασία του σχολείου με διάφορες δημόσιες υπηρεσίες (π.χ. Κ.Ε.Δ.Δ.Υ.) ίσως θα πρέπει να εμπλουτιστεί και με επιλεγμένους ιδιωτικούς φορείς που έχουν εμπειρία στην συμπερίληψη. Η ανάγκη για περαιτέρω εκπαίδευση και μετεκπαίδευση είναι εμφανής και επιθυμητή. Συμπερασματικά, η ιδανική και πλέον εποικοδομητική μορφή επικοινωνίας μεταξύ σχολείου και μουσείου είναι η συνεργατική, καθώς προάγει τη γνώση, οδηγεί σε βελτιστοποίηση των προγραμμάτων μέσω της ανατροφοδότησης που δέχονται τα μουσεία από τους μαθητές, προτείνει έναν εναλλακτικό τρόπο μάθησης, που ενισχύει, παρά παρεμποδίζει τη μάθηση στο χώρο του σχολείου και με την σωστή ενημέρωση για την συμπερίληψη, όλοι οι εμπλεκόμενοι φορείς (εκπαιδευτικοί, μουσειολόγοι, μαθητές) θα είναι ικανοποιημένοι.

Παράδειγμα Συμμετοχικής πρακτικής

Τα αποτελέσματα της συμμετοχής μπορεί να είναι τόσα, όσοι και οι στόχοι του ιδρύματος συνολικά. Αυτά τα αποτελέσματα περιλαμβάνουν: την προσέλκυση νέων επισκεπτών, την παροχή εκπαιδευτικών εμπειριών στους επισκέπτες, την παραγωγή ελκυστικών εκστρατειών μάρκετινγκ, την προβολή εκθέσεων σχετικών με το τοπικό επίπεδο και τη δημιουργία μιας πλατφόρμας για συζήτηση (Simon N., 2010). Π.χ. η Haarlem Oost, μια βιβλιοθήκη υποκαταστημάτων στην Ολλανδία, θέλησε να βρει έναν τρόπο να προσκαλέσει τους αναγνώστες να βάζουν ετικέτες στα βιβλία που διαβάζουν. Περιγράφοντας βιβλία με φράσεις όπως "σπουδαία για παιδιά", "βαρετά" ή "αστεία", οι αναγνώστες θα μπορούσαν να συμβάλλουν στο σύστημα του καταλόγου, ενώ παράλληλα παρέχουν συστάσεις και γνώμες για τους μελλοντικούς αναγνώστες. Η συμμετοχική πράξη σήμανσης θα προσέδιδε οφέλη τόσο στο ίδρυμα όσο και στο κοινό. Η πρόκληση ήταν ο τρόπος σχεδιασμού της δραστηριότητας ετικετών. Η βιβλιοθήκη δημιούργησε μια σειρά βιβλίων για κάθε μια από τις προκαθορισμένες θέσεις. Κατασκεύασαν επίσης ράφια μέσα στη βιβλιοθήκη για τις μεμονωμένες ετικέτες. Όταν οι πολίτες επέστρεφαν βιβλία, τα έβαζαν στα ράφια ή στις θέσεις που περιέγραφαν τα βιβλία. Οι ετικέτες συνδέονταν ηλεκτρονικά με τα βιβλία στον κατάλογο και οι νέες απόψεις έγιναν άμεσα διαθέσιμες στους on-line επισκέπτες. Υπήρχαν ελάχιστα εμπόδια στην υιοθέτηση και ασήμαντα έξοδα υποδομής ή υποστήριξης. Δούλεψε επειδή ήταν μια έξυπνη, απλή εφαρμογή της βασικής ιδέας της σήμανσης. Η διενέργεια μιας δραστηριότητας διαλογής είναι μια παρατεταμένη μορφή συμμετοχής, αλλά αυτό δε μειώνει την ικανότητά της να είναι χρήσιμη (Simon N., 2010).



Οι νέες ιδέες που αναδύονται λοιπόν, προσφέρουν συναρπαστικές ευκαιρίες ώστε τα μουσεία να επαναπροσδιορίσουν τον κοινωνικό τους ρόλο. Η κατάσταση επιβαρύνεται από το γεγονός ότι οι διαστάσεις του κοινωνικού αποκλεισμού και της κοινωνικής ένταξης είναι ευρύτατοι και εξελισσόμενοι. Τα μουσεία έχουν την κοινωνική ευθύνη και τη δυνατότητα να επηρεάσουν θετικά τις ζωές εκείνων με τους οποίους αλληλεπιδρούν και να συμβάλουν ουσιαστικά στην κοινωνική ένταξη (Dodd J. & Sandell R., 2001).

Ορισμένα μουσεία εργάζονται εδώ και πολλά χρόνια μέσα σε ένα πλαίσιο κοινωνικής ευθύνης, επιδιώκοντας να προσεγγίζουν το ευρύτερο δυνατό κοινό, να εμπλέκουν τους πολίτες στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων και, πάνω απ' όλα, να εξετάζουν τις κοινωνικές επιπτώσεις από αυτό. Τα μουσεία μπορούν να εμπνεύσουν, να εκπαιδεύσουν, να ενημερώσουν, να προωθήσουν τη δημιουργικότητα, να διευρύνουν τους ορίζοντες και να εκθέσουν τους ανθρώπους σε νέους τρόπους θέασης του κόσμου, οι οποίοι έχουν σημασία για τη συμβολή του μουσείου στην κοινωνική ένταξη. Έχουν επίσης τη δυνατότητα να ενισχύσουν την αυτοεκτίμηση των ατόμων, ώστε να αποκτήσουν μεγαλύτερο έλεγχο στη ζωή τους, να δημιουργήσουν πρότυπα και να αντιμετωπίσουν τη μισαλλοδοξία (Dodd & Sandell, 2001).

Ορισμένα από αυτά μπορούν να αξιοποιήσουν τον κοινωνικό τους αντίκτυπο για να διαδραματίσουν άμεσο ρόλο στην καταπολέμηση ορισμένων προβλημάτων που μειώνουν την πολυμορφία των κοινοτήτων και των ατόμων που περιγράφονται ως "κοινωνικά αποκλεισμένοι" (κακή υγεία, εγκληματικότητα, χαμηλό μορφωτικό επίπεδο, ανεργία) (Dodd & Sandell, 2001).

Η κοινωνική ένταξη δεν απαιτεί από όλα τα μουσεία να έχουν όλα αυτά τα αποτελέσματα ή να εργαστούν προς την κατεύθυνση όλων αυτών των κοινωνικών στόχων, αλλά να εξετάσουν τις δικές τους μοναδικές συνθήκες και ευκαιρίες προς όφελος ατόμων, ομάδων και της ευρύτερης κοινωνίας. Η ατζέντα κοινωνικής ένταξης περιλαμβάνει αναμφίβολα, μουσεία με υπαρκτή την ανάγκη για αλλαγή φιλοσοφίας, αξιών, στόχων και πρακτικών. Τέτοιες αλλαγές θα φέρουν συγχρόνως προβλήματα αλλά και ευκαιρίες. Σε αντίθεση με τους φόβους ορισμένων, η κοινωνική ένταξη δεν απαιτεί μείωση των προτύπων ή περιορισμό της δημιουργικότητας. Παρόλα αυτά, πολλά μουσεία θα αντιμετωπίσουν επιτακτική ανάγκη για ριζικές αλλαγές στις εργασιακές τους πρακτικές (Dodd & Sandell, 2001).

Πολλές δραστηριότητες και πρωτοβουλίες μουσείων τα τελευταία χρόνια έχουν χαρακτηριστεί ως "συμπεριληπτικές". Καθώς η έννοια της ένταξης ενσωματώνεται ολοένα και περισσότερο στους πολιτιστικούς χώρους, ορισμένα μουσεία υπόκεινται σε όλο και περισσότερες πιέσεις για την ανάπτυξη νέων τεχνικών στο όνομα της ένταξης ή στο να προσδιορίσουν δραστηριότητες που θα μπορούσαν να τα χαρακτηρίσουν ως συμπεριληπτικά. Ίσως δεν εκπλήσσει ότι τέτοιες πιέσεις έχουν οδηγήσει σε κάποιες μάλλον ψευδείς αξιώσεις και η πραγματικότητα δεν ταιριάζει πάντα



με τη θεωρία. Για ορισμένους, η κοινωνική ένταξη βασίζεται στην καταπολέμηση των πολλαπλών μειονεκτημάτων που αντιμετωπίζουν οι πιο υποβαθμισμένες περιοχές, όπως η ελλιπής περίθαλψη ή η υψηλή εγκληματικότητα.

Τα περισσότερα μουσεία έχουν ερμηνεύσει το ρόλο τους σε σχέση με την κοινωνική ένταξη ως συνώνυμο της πολιτιστικής ένταξης επιδιώκοντας να διευρύνουν την πρόσβαση στις υπηρεσίες τους. Έτσι, μέσα από μια σειρά δραστηριοτήτων ή πρωτοβουλιών, που στόχο έχουν την ανάπτυξη του κοινού, τα μουσεία μπορούν να επιδιώξουν να γίνουν προσβάσιμα στις ομάδες που παραδοσιακά βιώνουν τον κοινωνικό αποκλεισμό. Με αυτόν τον τρόπο, τα μουσεία προσπαθούν να εντοπίσουν τα πολλά εμπόδια που υπάρχουν στην πρόσβαση (πολιτιστικά, οικονομικά, συναισθηματικά, σωματικά και πνευματικά) και τους τρόπους αντιμετώπισης αυτών. Με την αυξανόμενη συνειδητοποίηση και το ενδιαφέρον για τον αλληλοσυνδεόμενο χαρακτήρα των μειονεκτημάτων, αυτό που τώρα λαμβάνει περαιτέρω προσοχή είναι ο αντίκτυπος που μπορεί να έχει η πολιτισμική ένταξη στις άλλες (πολιτικές, κοινωνικές και οικονομικές) διαστάσεις του αποκλεισμού (Dodd & Sandell, 2001).

Η εφαρμογή των δικτυωμένων τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας (ΤΠΕ) ως μέσου για την καλύτερη πρόσβαση στις συλλογές, αποτελεί βασικό στόχο πολιτικής. Και σίγουρα, από την άποψη αυτή, τα μουσεία τα τελευταία χρόνια εργάζονται με επιμέλεια και φαντασία για να αρχίσουν να καταρτίζουν καταλόγους και βασικά έγγραφα on-line. Μέσα από παρόμοιες πρωτοβουλίες, μπορεί να πραγματοποιηθεί άρση των εμποδίων (γεωγραφική, κοινωνική, οικονομική, συμπεριφορική) μεταξύ των ανθρώπων και των μοναδικών και ισχυρών συλλογών των μουσείων. Σε τελική ανάλυση, εάν το επόμενο στάδιο στο ταξίδι στην κοινωνική ένταξη αφορά περισσότερο στο να προσεγγίσει κανείς νέα άτομα και να δημιουργήσει εκθέσεις που είναι σχετικές με αυτά, τότε ίσως είναι καιρός να επανεξεταστεί ο νέος ρόλος που θα διαδραματίσουν τα μέσα ενημέρωσης σε μια τέτοια εξέλιξη (Dodd & Sandell, 2001).

Συμπεράσματα – Προτάσεις

Οι υπεύθυνοι που ασχολούνται με τη συμπερίληψη νέων μέσων πρέπει να σκεφτούν προσεκτικά τον τρόπο με τον οποίο οι υπολογιστές χρησιμοποιούνται από διαφορετικά άτομα και από διαφορετικές ομάδες στην κοινωνία. Ο ιστός, για παράδειγμα, μπορεί να θεωρηθεί ως "παγκόσμιος", αλλά η χρήση του στην πραγματικότητα διαφέρει ανά τον κόσμο. Ίσως είναι τόσο παραπλανητική η αναφορά γενικά στο "διαδίκτυο", όσο η γενίκευση θεμάτων όπως, "αναπηρία" ή "πολιτισμός" (Dodd & Sandell, 2001).

Η συμπερίληψη της νέας τεχνολογίας με στοχαστικό και αποτελεσματικό τρόπο μπορεί να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στους



στόχους κοινωνικής ένταξης, εφόσον ληφθούν υπόψη οι εξελίξεις στην τεχνολογία, τα πρότυπα και η κουλτούρα χρήσης, δηλαδή τι μπορεί να κάνει, ποιος και πώς το χρησιμοποιεί. Ομοίως, είναι σημαντικό να αναγνωριστεί το δυναμικό των νέων μέσων, πέραν της δυνατότητάς των να διευκολύνουν την πρόσβαση μέσω τεχνολογιών δικτύων. Για παράδειγμα, οι τεχνολογίες πληροφορικής παρέχουν εμπειρίες για αρχάριους στον τομέα της πληροφορικής και πρόσβαση σε μάθηση ΤΠΕ (σε χώρους που θα μπορούσαν να βρίσκονται σε μουσεία) από άτομα που βρίσκονται σε μειονεκτική θέση ή ζουν σε μειονεκτικές περιοχές. Επιπλέον, η ανταπόκριση στο νέο περιβάλλον ΤΠΕ είναι να κάνει περισσότερα από ό,τι οι συλλογές on-line. Ο σχεδιασμός και το περιεχόμενο των ιστοσελίδων, η δομή και η θέση των αλληλεπιδραστικών αντικειμένων, η γλώσσα και η ευελιξία των ψηφιακών συλλογών, πρέπει να αποτελούν μέρος των ψηφιακών πολιτισμών που συμπεριλαμβάνουν. Η αυξημένη πρόσβαση στις συλλογές, μπορεί να αυξήσει τη συμμετοχή, γεγονός που, με τη σειρά του, θα συμβάλει στην ενθάρρυνση της ατομικής δημιουργικότητας και της αγάπης της μάθησης. Προκειμένου να επιτευχθεί αυτός ο κοινός στόχος, πρέπει να γίνει κατανοητό ότι οι σημαντικότερες αλληλεπιδράσεις, στην πραγματικότητα, δε συμβαίνουν με ένα καλώδιο οπτικών ινών. Αντιθέτως, έρχονται ανάμεσα στους επισκέπτες και τα αντικείμενα, τους ανθρώπους και τις κοινότητές τους, τα άτομα και την προσωπική τους αίσθηση. Όσο περισσότερο αγκαλιαστεί αυτή η ιδέα, τόσο τα νέα μέσα θα γίνουν ένας από τους πολλούς ισχυρούς τρόπους για τη μεσολάβηση της κοινωνικής αλλαγής (Dodd & Sandell, 2001).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- ARC resource pack (2009). *Study material. Foundation module 4. Participation and inclusion.*
- Bromell, D. & Hyland, M. (03/2007). *Social Inclusion and Participation: A Guide for Policy and Planning.* Social Inclusion and Participation Group. New Zealand: Ministry of Social Development.
- Dodd, J. & Sandell, R. (2001). *Including Museums: perspectives on museums, galleries and social inclusion.* Leicester: Research Centre for Museums and Galleries.
- Feldman, M.S. & Khademian, A.M. (09/2000). Managing for inclusion: balancing control and participation. *International Public Management Journal*, 3, pp. 149-167.
- Karayilanoglu, G. & Arabacioglu, B.C. (2016). *The "new" museum comprehension: "Inclusive museum"*. International Conference on New Trends in Architecture and Interior Design.
- Ministry of Social Development (03/2015). *Employment, Participation and Inclusion Services: Draft Proposals for Change. Discussion document for service providers.*



«Προτάσεις Τέχνης και Πολιτισμού στην Εκπαίδευση»

Quick, K.S. & Feldman, M.S. (08/2011). Distinguishing Participation and Inclusion. *Journal of Planning Education and Research*, 31(3), pp. 272-290.
Simon, N. (2010). *The Participatory Museum*. California: Museum 20.

Παναγιώτης Ιωακειμίδης

Ιόνιο Πανεπιστήμιο, Κέρκυρα, Ελλάδα

ioakimidisp@yahoo.gr



Στιγμιότυπα της αναπαράστασης και αναπαράσταση των στιγμιότυπων: σχέση, δομή και πρόσληψη

Ελισάβετ Ιωαννίδου

Περίληψη

Η κατανόηση και ο βαθμός πρόσληψης του μαθήματος αποτελούν το διαρκές ερώτημα του δασκάλου. Αποτελούν συγχρόνως και το δείκτη που ενεργοποιεί την ανατροφοδότηση της διδασκαλίας (Bruner). Η αρχική και βασική πρόθεσή μας ήταν η αναπαράσταση της δίκης του Θηραμένη με ταυτόχρονη τη δημιουργία ενός βίντεο τεκμηρίωσης που θα την απέδιδε εικονιστικά. Ο επιμέρους στόχος της εκπαιδευτικού ήταν η αποτύπωση των προσλαμβανομένων σε δραματική αναπαράσταση όσο και σε ανάλογο ειδολογικά μικροφίλμ. Αξιοποιήσαμε τη χρήση του στιγμιότυπου (screenshot, snapshot) εναλλασσόμενου με μικρής διάρκειας λήψεις από κάμερα, καθώς αυτός ο τύπος αφήγησης ταίριαζε ακριβώς με τη δημοσιογραφικού τύπου ιστορική αφήγηση από τον Ξενοφώντα. Τα εντάξαμε στο πλαίσιο της Δημιουργικής εργασίας και αναρτήσαμε το βίντεο.doc στην ιστοσελίδα του σχολείου. Η δίκη του Θηραμένη αποτελεί από μόνη της ένα ντοκουμέντο αυθαιρεσίας και αδικίας· το μικροφίλμ μας αποτελεί επίσης ένα ντοκουμέντο, μια σύγχρονη μορφή τεκμηρίωσης μιας ιστορικής αλήθειας. Η χρήση του στιγμιότυπου από κινητό ήταν καταλυτική. Μας υπέδειξε νέους, λειτουργικούς, αξιόπιστους και ευσύνοπτους τρόπους εποικοδομητικής γνώσης του αρχαίου κόσμου και ταυτόχρονα νέες δυνατότητες απόδοσής του. Ο βαθμός πρόσληψης του αρχαίου κειμένου αντανακλάται στα καινούρια αυθεντικά (*authentic tasks*) στιγμιότυπά του, κάτι που επεξέτεινε τη σχέση του σχολικού μας με τον μιντιακό κόσμο.

Λέξεις κλειδιά: Ψηφιακή αφήγηση, Στιγμιότυπο, Αρχαία Ελληνικά

Εισαγωγή

Η διδακτική πρόταση–εφαρμογή που ακολουθεί είναι η παρουσίαση μιας σχολικής δραστηριότητας στο πλαίσιο Δημιουργικής Εργασίας. Περιλαμβάνει το εικονιστικό απαύγασμα της εμπειρίας των μαθητών από την επαφή τους με το αρχαίο αφηγηματικό κείμενο -του Ξενοφώντα- και την αλληλεπίδρασή τους με τον κινηματογραφικό λόγο.

Στοιχεία διδακτικής πρότασης –εφαρμογής

Δημιουργική Εργασία

Α΄ Λυκείου

Β΄ Τετράμηνο 2019

Διάρκεια εφαρμογής: Μία διδακτική ώρα σε σχολική αίθουσα

Τρεις διδακτικές ώρες στο εργαστήριο Πληροφορικής

Σκοπός - Επιδιώξεις

Ο διδακτικός, εκπαιδευτικός και παιδαγωγικός σκοπός ήταν η εξέταση του βάθους πρόσληψης του αρχαίου κειμένου και η αξιοποίησή του στην ανατροφοδότηση που θα ακολουθούσε.



Ο αισθητικός και καλλιτεχνικός στόχος μας διαμορφώθηκε αυθόρμητα, θα λέγαμε αυτόματα, μέσα από την ανάγκη για απόδοση των γενόμενων της Δίκης όσο πιο αναπαραστατικά αλλά και ουσιαστικά / ρεαλιστικά.

Μεθοδολογία

Η δραματοποίηση και η θεατρική αναπαράσταση ενός ιστορικού επεισοδίου ήταν η, πρώτη σε σειρά, μέθοδος που μεταχειριστήκαμε για την εμπέδωση και πρόσληψη του αρχαίου ιστοριογραφικού κειμένου. Με τη δημιουργία αντίστοιχου βίντεο εφαρμόσαμε την παραπάνω αποκτημένη γνώση και συγχρόνως τη μεταφέραμε εικονιστικά - κινηματογραφικά.

Διδακτικό υλικό

[3.50] Ο Θηραμένης τελείωσε με αυτά τον λόγο του και η Βουλή με τις επιδοκιμασίες της έδειξε ότι διατίθεται ευνοϊκά απέναντί του. Επειδή ο Κριτίας αντιλήφθηκε ότι, αν επιτρέψει στη Βουλή να αποφασίσει με ψηφοφορία γι' αυτόν, θα γλυτώσει ο Θηραμένης, και θεώρησε κάτι τέτοιο ανυπόφορο, πλησίασε και, αφού αντάλλαξε λίγα λόγια με τους Τριάκοντα, βγήκε και διέταξε τους άνδρες που ήταν οπλισμένοι με τα εγχειρίδια να σταθούν φανερά μπροστά στη Βουλή, κοντά στο ξύλινο κιγκλίδωμα.

[3.51] Στη συνέχεια, μπήκε ξανά στη Βουλή και είπε: «Εγώ, κύριοι βουλευτές, νομίζω ότι καθήκον κάθε αρχηγού που είναι άξιος του αξιώματός του είναι, αν δει ότι οι φίλοι του εξαπατώνται, να μην το επιτρέψει. Αυτό λοιπόν θα κάνω και εγώ. ...οι Τριάκοντα έχουν το δικαίωμα να θανατώνουν όποιον θέλουν. Λοιπόν, εγώ, είπα, διαγράψω από τον κατάλογο αυτόν εδώ τον Θηραμένη, με τη συγκατάθεση όλων μας. Και αυτόν, πρόσθεσε, εμείς καταδικάζουμε σε θάνατο.

[3.52] Μόλις άκουσε αυτά ο Θηραμένης πήδηξε πάνω στο βωμό της Εστίας και είπε: «Εγώ, άνδρες, στο όνομα της ίδιας της Δικαιοσύνης ικετεύω να μην επιτρέψετε στον Κριτία να διαγράψει ούτε εμένα ούτε όποιον άλλον από σας θελήσει...

[3.53] Και βέβαια το γνωρίζω, μα τους θεούς, πολύ καλά ότι δεν θα με σώσει αυτός ο βωμός, αλλά θέλω να αποδείξω και το εξής, ότι αυτοί όχι μόνο εις βάρος των ανθρώπων διαπράττουν τις πιο κατάφωρες αδικίες, αλλά και απέναντι στους θεούς δείχνουν την πιο μεγάλη ασέβεια. Εκπλήσσομαι όμως με σας, άνδρες καλοί και αγαθοί, αν δεν προσπαθήσετε να βοηθήσετε τον ίδιο σας τον εαυτό, ενώ πολύ καλά γνωρίζετε ότι καθόλου πιο εύκολο δεν είναι να διαγραφεί το δικό μου όνομα από τον κατάλογο απ' ό,τι το όνομα καθενός από εσάς»...

[3.54] Μετά από αυτό ο κήρυκας των Τριάκοντα κάλεσε τους Έντεκα να συλλάβουν τον Θηραμένη· όταν εκείνοι μπήκαν με τους βοηθούς τους, έχοντας επικεφαλής τον θρασύτατο και αναιδέστατο Σάτυρο...[3.55] τον έσερναν από το βωμό. Ο Θηραμένης, όπως ήταν φυσικό, επικαλούνταν θεούς και ανθρώπους να δουν όσα γινόταν. Αλλά οι βουλευτές, βλέποντας και



αυτούς που στέκονταν δίπλα στα κιγκλιδώματα, που ήταν όμοιοι με τον Σάτυρο, και τον χώρο μπροστά από το βουλευτήριο γεμάτο φρουρούς, και γνωρίζοντας καλά ότι ήταν εκεί οπλισμένοι με εγχειρίδια, δεν κινήθηκαν.

[3.56] Οι Έντεκα έσυραν τον άνδρα, ενώ αυτός φώναζε δυνατά, λέγοντας σ' όλους τα παθήματά του... Και στην εκτέλεσή του, όταν εξαναγκαζόμενος έπινε το κώνειο, λένε ότι αναφώνησε παίζοντας τον κότταβο με το υπόλειμμα του ποτηριού: «για τον Κριτία, τον Καλό! »...

Έτσι μας αφηγείται ο Ξενοφώντας (Ελληνικά, Βιβλίο 2,Κεφάλαιο 3, §50-56) τα γεγονότα γύρω από τη δίκη του Θηραμένη. Μαθητές και μαθήτριες στάθηκαν με ιδιαίτερο ενδιαφέρον και θαυμασμό στην υπόθεση αυτή και στην πρότασή μου για αναπαράσταση της δίκης, σύσσωμη η τάξη ρώτησε αμέσως πότε θα την κάναμε.

Εφαρμογή

(<http://rpl.rplramak.eu/rpl/index.php/932-2019-05-28-18-15-13>).

Στην πραγματικότητα έγιναν δυο αναπαραστάσεις, παράλληλα. Η πρώτη αναπαράσταση ήταν η θεατρική, η δραματοποιημένη. Η άλλη ήταν η εικονιστική, εκείνη του βίντεο. Πιο απλά, ταυτόχρονα με τη δραματοποίηση των σκηνών της Δίκης γινόταν και οι λήψεις των πλάνων που θα μεταχειριζόμαστε στην εικονιστική / φιλική της μεταφορά.

Χρειάζεται να επισημάνουμε ότι δεν έγινε κάποια προεργασία ή δοκιμή και η αναπαράσταση ήταν αυθόρμητη, ακολουθήθηκαν μόνο μικρές «σκηνοθετικές» οδηγίες κατά τη λήψη με το κινητό και την κάμερα. Καθένας γνώριζε, θυμόταν και έμπαινε στο ρόλο από μόνος του, όπως θυμόταν τη διήγηση του αρχαίου κειμένου και ακολουθώντας λίγες / μικρές υποδείξεις μου. Κοινή αίσθηση ήταν πως μιμούμενοι τις μνήμες μας, βιώνουμε τα όσα έπαθε ο αγαπημένος μας ήρωας Θηραμένης αλλά και τα αποτυπώναμε στην κάμερα μετατρέποντάς τα σε «νέα οπτική αφήγηση "μιας παλιάς ιστορίας».

Διδακτικά βήματα

(α) Η δραματοποίηση έγινε στο διάστημα μιας σχολικής ώρας και αποτελούνταν από γρήγορες εναλλασσόμενες σκηνές και παγωμένες εικόνες. Και ενώ ο χρόνος μας πίεζε, η κειμενική αφήγηση, το κείμενο του Ξενοφόντα, το οποίο λειτουργούσε σαν σενάριο, μάς βοηθούσε καθώς είναι συνοπτική και ακριβής.

Το αμφιθέατρο του σχολείου είναι ένα «Βουλευτήριο», άρα είχαμε εξασφαλισμένο το χώρο της παράστασης. Οι ρόλοι πάρθηκαν λίγο πριν την έναρξη από προτάσεις των ίδιων των μαθητών και μόνο για το ρόλο του Θηραμένη έγινε επιλογή. Οι βασικές δραματικές στιγμές της Δίκης και της εκτέλεσης στήθηκαν και παρουσιάστηκαν έτσι όπως θα ήταν κάπως και σήμερα με παρακρατικούς τύπους μαχαιροφόρους / κουκουλοφόρους, με τον σκληρό και άδικο Κριτία να φωνάζει με γυρισμένη την πλάτη «θανατούμεν», με τον δήμιο Σάτυρο και τους βοηθούς του να σέρνουν τον



θανατοποιινήτη προς τον τόπο της εκτέλεσης ενώ εκείνος «οιμώζει», σπαράζει την αξιοπρέπεια του ήθους του Θηραμένη, που σχολιάζει τόσο εμφαντικά ο Ξενοφώντας, την απέδωσε απόλυτα ο μαθητής μας Γιάννης Νάκος. Σε αυτή την πρώτη φάση συμμετείχαν όλοι οι μαθητές της Α1 τάξης του λυκείου.

Εάν υπήρχε κοινό που παρακολουθούσε την παράσταση, μπορεί ο αυθορμητισμός όλων να υποχωρούσε και το στήσιμο της Δίκης και εκτέλεσης να μην ήταν και τόσο ... γνήσιο. Ευτυχώς ήμασταν μόνοι μας, μεταξύ μας, σαν σε ένα στούντιο και ελεύθερα μα κυρίως διαισθητικά «δείχναμε» όσα μας είχαν φορτίσει, προβληματίσει και εντυπωσιάσει στην τάξη τότε, όταν μελετούσαμε και σχολιάζαμε την αρχαία ιστορική αφήγηση. Τα γεγονότα που μας παρέθεσε ο Ξενοφώντας, εξαρχής, λειτούργησαν μέσα μας σαν τεκμήρια / ντοκουμέντα της κοινωνικής και πολιτικής ζωής του αρχαίου κόσμου η δίκη του Θηραμένη αποτελούσε από μόνη της ένα ντοκουμέντο αυθαιρεσίας και αδικίας. Θεωρούμε ότι η δραματοποίησή της σε κάποια άλλη περίπτωση θα μπορούσε κάλλιστα να αναχθεί στις μορφές του σύγχρονου Βιωματικού ή αλλιώς Θέατρο – ντοκουμέντο (Βερβεροπούλου, 2018: 167-176).

(β) Μας έλειπε η διάδραση. Θέλαμε, επίσης, να τα μοιραστούμε όλα αυτά αλλά μας περιόριζε το σχολικό πλαίσιο. Η αναδημιουργία τους με εικόνες και η προβολή τους θα μας έδινε τη δυνατότητα αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας. Καθώς το «Σενάριο» και η δραματοποίησή του είχαν τη μορφή τεκμηρίου / ντοκουμέντου από στιγμές της Δίκης και της εκτέλεσης του Θηραμένη, η δημιουργία ενός μικρού βίντεο με τα αντίστοιχα στιγμιότυπα των επεισοδίων της Δίκης κρίθηκε σαν το καταλληλότερο μέσο. Ο αναπαραστατικός λόγος δεν θέλαμε να υπερκαλύπτει τον αφηγηματικό, γιατί αυτό μας προσέδιδε ένα βαθμό ασφάλειας ως προς την σκηνοθεσία.

Προκειμένου να διατηρήσουμε και στην κινηματογράφηση το ίδιο αφηγηματικό ύφος, εκείνο της τεκμηρίωσης που να μην υστερεί όμως σε δραματικότητα και ιλαροκωμικότητα, επιλέχθηκε ο τύπος του στιγμιότυπου (screenshot, snapshot) εναλλασσόμενου με μικρής διάρκειας λήψεις από κάμερα. Οι λήψεις έγιναν από κινητό, είτε με φωτογραφίες είτε με βιντεοσκόπηση από την κάμερα του κινητού και από μια άλλη μικρή φορητή κάμερα. Ταυτόχρονα σχεδόν με τη θεατρική αναπαράσταση της Δίκης βιντεοσκοπήθηκαν κάποιες σκηνές και τραβήχτηκαν φωτογραφίες.

(γ) Τη σύνθεση και επεξεργασία του νέου οπτικοακουστικού υλικού που προέκυψε την ανέλαβε ομάδα πέντε μαθητών με επιμελητή τους τον καλύτερο γνώστη χειρισμού των μέσων, τον Γιάννη Γρηγοριάδη. Το μοντάζ και η τεχνική επεξεργασία του βίντεο έγιναν σε πρόγραμμα moviemaker στο εργαστήριο Πληροφορικής του σχολείου. Ο υποτιτλισμός με προσαρμοσμένα αποσπάσματα της διήγησης του Ξενοφώντα και με προσθήκη σχολίων στα στιγμιότυπα έγινε από τις μαθήτριες της ομάδας.



Αξιολόγηση

Γενικότερα, η χρήση του στιγμιότυπου στην αφήγηση δεν έχει μελετηθεί εκτενώς ούτε αξιοποιηθεί ευρύτερα. Πιθανά, γιατί ενέχει την ιδιότητα της αποσπασματικότητας. Όμως, κάθε στιγμιότυπο περιέχει και μια δυναμική: εκείνη της υπόδειξης της αλήθειας, τη φανέρωση της αλήθειας, κάθε αλήθειας. Ακόμη, κάθε στιγμιότυπο μπορεί να είναι συγχρόνως το απόσπασμα αλλά και η σύνοψη μιας θεματικής ενότητας, καθώς σχετίζεται επίσης με την οπτική γωνία αυτού που το λαμβάνει. Στην περίπτωση μας, το στιγμιότυπο εξυπηρετούσε στην ανάδειξη τόσο των σημαντικότερων σκηνών όσο και της συνολικής κατάστασης που επικρατούσε σε κάθε φάση της Δίκης. Η σύνθεση των επιμέρους στιγμιότυπων κατά το μοντάζ δημιούργησε μια αφήγηση μεστή, ευσύνοπτη, με αδιάσπαστη ροή η οποία αντιστάθμιζε την αποσπασματικότητα της εικόνας. Τα στιγμιότυπα λειτούργησαν ως τα τεκμήρια της έκβασης της Δίκης, δηλ. της αυθαίρετης και άδικης εκτέλεσης του Θηραμένου. Ο υποτιτλισμός υποστήριζε λογικά τις εικόνες.

Παρόμοιους τρόπους και τεχνικές αφήγησης συναντούμε στη δημιουργία των ταινιών τεκμηρίωσης ή αλλιώς ντοκιμαντέρ (Στεφανή, 2007). Οι μικρής διάρκειας λήψεις με την κάμερα επικεντρώθηκαν στα επίμαχα σημεία της ιστορίας και προσέδιδαν ζωντάνια, αμεσότητα και την αίσθηση της εξέλιξης της ιστορίας (Ανδριοπούλου, 2015). Οι ισορροπίες μεταξύ των παγωμένων εικόνων – στιγμιότυπων και των πλάνων ήταν λεπτές: στη σύνθεση των δυο είχε σημασία η εσωτερική δυναμική καθενός: στο στιγμιότυπο, η αποκάλυψη της στιγμής, στα πλάνα, η μεταβλητότητα της στιγμής.

Στο τρίπτυχο αναπαράσταση – λήψη – φιλική αφήγηση συνομίλησαν τρία είδη κειμένων: το αρχαίο του Ξενοφώντα, το ανα-παραστατικό της δραματοποίησης και το δημιουργικό του αφηγήματος / ντοκουμέντο.

Ο βαθμός πρόσληψης του αρχαίου κειμένου αντανακλάται στα καινούρια αυθεντικά (*authentictasks*) στιγμιότυπά του αυτό ήταν άλλωστε εξ αρχής το διδακτικό και παιδαγωγικό μας ερώτημα: σε ποιο βαθμό προσλαμβάνεται και εμπεδώνεται το αρχαίο κείμενο στην τάξη από τους μαθητές και εάν με τη δημιουργία οπτικής αφήγησης ενισχύεται το γνωσιακό απόθεμα. Η νεότερη ψυχοπαιδαγωγική θεωρεί τη χρησιμοποίηση αυθεντικών έργων στη διδακτική πρακτική από τις πιο αποτελεσματικές παιδαγωγικές μεθόδους. Την ακολουθήσαμε, δημιουργήσαμε *αυθεντικό έργο* (μια οπτική και εικονική αφήγηση) στο οποίο αποτυπώσαμε την προηγούμενα εμπεδωμένη γνώση. Ο αναστοχασμός και η ανατροφοδότηση στη συνέχεια μπορούσε να γίνει άνετα και στηριζόμενη σε συγκεκριμένα στοιχεία.

Στην τελευταία δεκαετία πάρα πολλές φορές έχει συζητηθεί στους παιδαγωγικούς και εκπαιδευτικούς κύκλους το ζήτημα της ψηφιακής αφήγησης στο σχολείο. Ο J. Ohler (2008) στο πολύ γνωστό του βιβλίο: Digital



Storytelling in the Classroom έδειξε με μεγάλη σαφήνεια και ευστοχία το διδακτικό και παιδαγωγικό όφελος που προκύπτει στη διδακτική πράξη από τη χρησιμοποίηση αλλά και τη δημιουργία αφηγημάτων στον ψηφιακό κόσμο. Η εκπαιδευτική διαδικασία συναινεί προς αυτό και φυσικά αναζητά διαρκώς τρόπους ενσωμάτωσής τους στο νέο σχολείο.

Θέματα αφήγησης και ειδικότερα της ψηφιακής αφήγησης μας απασχολούν, ευτυχώς πολύ, στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας / Έκθεση – Έκφραση Β' Λυκείου σε διάφορες και διαφορετικές ενότητες, όπως στις Παρουσίαση – Κριτική, Βιογραφικά είδη, Είδηση και σχόλιο. Οι μαθητές που δημιούργησαν πέρυσι τη Δίκη του Θηραμένη, τώρα βρίσκονται στη Β' Λυκείου. Η συνέχεια της περσινής εμπειρίας μάς προκαλεί ανενδοίαστα!

Θελήσαμε και τη γνώμη κάποιου πιο ειδικού, η αλήθεια είναι μετά τη δημιουργία του βίντεο. Ο Μάνος Παπαδάκης, γνωστός σκηνοθέτης και παραγωγός, στην πρόσκλησή μας για συνάντηση μαζί του με μεγάλη χαρά δέχθηκε και τα σχόλιά του για το ψηφιακό «δημιούργημά» μας συνοψίζονται στα εξής:

«Έχει ροή και λέει την "ιστορία" μια χαρά. Μπράβο σας που χρησιμοποίησατε το κινητό και ξανά μπράβο σας που παίξατε με τα παγώματα» (Μ. Παπαδάκης)

Μας έδωσε ικανοποίηση και σιγουριά το σχόλιό του, μα πιο πολύ, κουράγιο για να προχωρήσουμε στην επόμενη ψηφιακή μας αφήγηση.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

Askew, K.&WilkR. (2002). *The Anthropology of Media: A Reader*. Oxford: Wiley-BlackwellLtd.

Authenticeducation.org (2015). «GrantWiggins». Ανακτήθηκε στις 25/9/19 από: <https://www.authenticeducation.org/whoweare/grant.lasso>

Bernard, R.R. (2011). *The educational uses of digital storytelling*. University of Houston.

Ανακτήθηκεστις 25/9/19 από:

https://www.researchgate.net/publication/228342171_The_educational_uses_of_digital_storytelling?enrichId=rgreq-

Cecire-Sachiko, M. (2016). Space and Place in Children's Literature, 1789 to the Present. *Transnational Literature Vol. 9 no. 1, November 2016*.

Bruner, J.S. (1960). *The Process of Education*. Harvard College.

Ohler, J. (2008). *Digital Storytelling in the Classroom: New Media Pathways to Literacy, Learning, and Creativity*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Onlytheater.gr(2017). «Το Ντοκιμαντέρ στο Θέατρο». Ανακτήθηκε στις 25/9/19 από:

<https://www.onlytheater.gr/buzz/arthro/item/to-documentary-sto-theatro>



Papailias, P. (2005). *Genres of Recollection: Archival Poetics and Modern Greece (Anthropology, History, and the Critical Imagination)*. New York: Palgrave MacMillan.

Ελληνόγλωσσες

Ανδριοπούλου, Ε. (2015). *Η κινηματογραφική παιδεία στην εκπαίδευση – Μοντέλα λειτουργίας και προκλήσεις*. Ανακτήθηκε στις 25/9/19 από: <https://m.tvxs.gr/mo/i/176613/f/news/paideia>

Βερβεροπούλου, Ζ. (2018). Διαδικασίες και δοκιμές πολιτότητας στο νέο θέατρο-ντοκουμέντο. Στο Α. Αλτουβά & Κ. Διαμαντάκου (επιμ.) *Θέατρο και Δημοκρατία, Πρακτικά Συνεδρίου ΕΚΠΑ 5-8/11/2014*, τ. Α', σ. 167-176. Αθήνα 2018. Ανακτήθηκε στις 25/9/19 από: https://www.academia.edu/37837260/%CE%96%CF%89%CE%AE_%CE%92%CE

Ζευκική, Δ. (2019). Neritan Zinzhiria: Ίσως το ιδανικό σημείο επανεκκίνησης του κινηματογράφου να είναι το ντοκουμέντο και το αρχειακό υλικό. Ανακτήθηκε στις 25/9/19 από: https://www.athinorama.gr/cinema/article/neritan_zinzhiria_isos_to_idaniko_simeio_epanekkinisis_tou_kinimatografou_na_einai_to_ntokoumento_kai_to_arxeiako_uliko-2536785.html

ΙΕΠ – ΚΕΓ: http://ebooks.edu.gr/modules/document/file.php/DSGL-2-0005-02_Archaioi-Ellines-Istoriografoi_Keimeno-me-Paralliles-Metafraseis_BM-red.pdf Αρχαίοι Έλληνες Ιστοριογράφοι – Κείμενο με παράλληλες μεταφράσεις. Ανακτήθηκε στις 25/9/19.

Παντελιάδου Σ., Πατσιοδήμου Α. & Μπότσας Γ. (επιμ.): (2004). *Οι μαθησιακές δυσκολίες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Βόλος.

Πόρποδας, Κ. (2003). *Διαγνωστική αξιολόγηση και αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών στο δημοτικό σχολείο (Ανάγνωση, Ορθογραφία, Δυσλεξία, Μαθηματικά)*. Πάτρα: Παν. Πατρών.

Στεφανή, Ευ. (2007). *Δέκα κείμενα για το Ντοκιμαντέρ*. Αθήνα: Πατάκη.

Δρ Ελισάβετ Ιωαννίδου

Φιλολόγος, Πειραματικό Λύκειο Πανεπιστημίου Μακεδονίας
ioannideli@gmail.com



Τα παιδιά ανακαλύπτουν τα παιδιά. Παρατηρώντας την παιδική ζωή μέσα από τους πίνακες ζωγραφικής.

Αθηνά Καγιαδάκη

Περίληψη

Τόσο το ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ του Νηπιαγωγείου όσο και το Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα του 2014 αντιμετωπίζουν την τέχνη ως μια θεμελιώδη μαθησιακή περιοχή. Η ευελιξία που χαρακτηρίζει το πρόγραμμα του νηπιαγωγείου επιτρέπει την εκπόνηση προγραμμάτων για τις τέχνες είτε διαθεματικά, είτε με τη μέθοδο πρότζεκτ. Ωστόσο, ένα σημαντικό πρόβλημα που δυσχεραίνει την εκπόνηση προγραμμάτων οφείλεται στην αδυναμία πρόσβασης ενός σημαντικότερου αριθμού σχολικών μονάδων σε Μουσεία, Πινακοθήκες και εν γένει σε Κέντρα Πολιτισμού. Το πρόγραμμα που παρουσιάζω είναι μια πρόταση για τα νηπιαγωγεία και έχει θέμα την απεικόνιση της παιδικότητας μέσα από τους πίνακες ζωγραφικής. Αξιοποιούνται μεταξύ άλλων βιωματικά παιχνίδια, η δημιουργική γραφή, η μουσική και οι ΤΠΕ (εικονικές επισκέψεις μουσείων και σελίδες με θέμα τα έργα τέχνης) με στόχο την προσέγγιση των έργων μέσα από τη διατύπωση προβληματισμών και ερωτημάτων και τη σύνδεσή τους με τον αντίστοιχο καλλιτέχνη και το χώρο δράσης τους. Τα παιδιά μέσα από έξι πίνακες ζωγραφικής θα εστιάσουν σε τρεις ενότητες, την οικογενειακή ζωή, τον ελεύθερο χρόνο και τη σχολική ζωή.

Λέξεις κλειδιά : Ιστορία της ζωγραφικής, παιδικότητα, παιχνίδι, ΤΠΕ.

1. Εισαγωγή-Θεωρητικό πλαίσιο

«Η ζωγραφική θα πρέπει να καλεί τον θεατή (...) Και ο έκπληκτος θεατής πρέπει να πηγαίνει σε αυτή σαν να εισέρχεται σε μια συνομιλία» Roger de Piles, 1776. Η εισήγηση-διδασκτική πρόταση έχει την θέμα προσέγγιση πινάκων ζωγραφικής από τον 16ο ως τον 19ο αι. με θέμα πτυχές της παιδικότητας από τα παιδιά της πρώτης παιδικής ηλικίας. Η εισαγωγή των τεχνών στο νηπιαγωγείο αναφέρεται ρητά στο ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ του νηπιαγωγείου αλλά πολύ πιο εκτενείς είναι οι αναφορές στο Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα του 2014. Το νηπιαγωγείο είναι ο χώρος όπου κατεξοχήν τα παιδιά ασχολούνται με τη ζωγραφική είτε ως θεατές είτε ως παραγωγοί. Οι τέχνες συμβάλλουν στη συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών και συγχρόνως ενδυναμώνουν τις γνωστικές λειτουργίες όπως την αναγνώριση προτύπων, τις νοητικές αναπαραστάσεις, τις συμβολικές, αλληγορικές και μεταφορικές αναπαραστάσεις, την παρατήρηση και την κατανόηση του κόσμου, την κατανόηση της πολυπλοκότητας και την ανάπτυξη αφηρημένων λογισμών (Sousa, 2006).

Ως πολιτισμός δε νοείται αποκλειστικά το αντικείμενο-παράγωγο, όπως ο πίνακας ζωγραφικής, το γλυπτό ή ένα μουσικό κομμάτι. Ο πολιτισμός αναφέρεται κυρίως στο υποκείμενο, στον άνθρωπο που αλλάζει τον τρόπο που βλέπει, που συλλαμβάνει και κατανοεί το αντικείμενο. Η επαφή των



παιδιών με τα πολιτιστικά αγαθά οδηγεί στην απόκτηση μια πολιτισμικής αποσκευής. (Tatah, 2014). Σε ότι αφορά τη ζωγραφική, η προσεκτική παρατήρηση των έργων τέχνης εφοδιάζει τα παιδιά με όλα τα σημεία αναφοράς και τα αντικείμενα που θα τους βοηθήσουν να προσανατολιστούν στον τεράστιο κόσμο του ορατού. (idem).

1.1. Ερωτήματα και προβληματισμοί

Οι τέχνες και ειδικότερα η ζωγραφική διαδραματίζουν ένα σπουδαίο και πολύ-επίπεδο ρόλο στην εκπαίδευση των μικρότερων παιδιών. Ωστόσο τα πράγματα είναι πιο πολύπλοκα. Ας αναφερθούμε σε δυο σημαντικά προβλήματα. Ένας πολύ μεγάλος αριθμός σχολικών μονάδων δεν έχει πρόσβαση σε Πινακοθήκες και Μουσεία Μοντέρνας τέχνης με αποτέλεσμα τα παιδιά να στερούνται της δυνατότητας να θαυμάσουν τα πρωτότυπα έργα. Η μελέτη και η παρατήρηση των έργων τέχνης, εκ των πραγμάτων, περιορίζεται στις ασπρόμαυρες ή έγχρωμες φωτοτυπίες. Από την άλλη πλευρά συχνά δίνεται λίγος χρόνος στα παιδιά να απολαύσουν πραγματικά ένα έργο τέχνης ειδικά όταν οι εκπαιδευτικοί, μέσα στα πλαίσια της διαθεματικότητας, αντιμετωπίζουν τα καλλιτεχνικά δημιουργήματα απλώς ως αφορμή για την υλοποίηση δραστηριοτήτων που έχουν θέμα τη γλώσσα, τα μαθηματικά και τη μελέτη περιβάλλοντος. Ή σε άλλες περιπτώσεις τα παιδιά καλούνται απλώς να αποδώσουν το έργο με δικό τους τρόπο στο χαρτί.

Στο πρώτο πρόβλημα τη λύση, σε μεγάλο βαθμό, μπορούν να δώσουν οι ιστοσελίδες των μουσείων: τα γνωστότερα Μουσεία έχουν ψηφιοποιήσει τα εκθέματά τους. Εκπαιδευτικοί, μαθητές και γονείς έχουν με τον τρόπο αυτό πρόσβαση όχι μόνο στους πίνακες ζωγραφικής αλλά και στο πληροφοριακό υλικό. Για το δεύτερο πρόβλημα, η απάντηση είναι ο λεπτομερής σχεδιασμός πολιτιστικών προγραμμάτων και η προσεκτική επιλογή των υλικών και των διδακτικών μέσων, λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι είναι προτιμότερο να δώσουμε στα παιδιά χρόνο να παρατηρήσουν ένα έργο τέχνης και να το απολαύσουν από το να ζητούμε να αναπαράγουν το έργο με το δικό τους τρόπο.

Εκτός από τα ζητήματα που ήδη αναφέραμε ανακύπτουν και άλλα ερωτήματα όπως:

- Πώς επιτυγχάνεται ο οπτικός εγγραμματισμός στα μικρότερα παιδιά που ενώ εξοικειωμένα με τις εικόνες δεν έχουν μάθει να παρατηρούν;
- Μπορούμε να εκπαιδύσουμε το βλέμμα;
- Υπάρχουν θέματα πιο κατάλληλα ή πιο εύληπτα από άλλα;
- Αρκεί η αισθητική απόλαυση χωρίς περεταίρω διερεύνηση;

2. Στοιχεία σεναρίου

Βαθμίδα: Νηπιαγωγείο και Α΄ τάξη του Δημοτικού Σχολείου

Ηλικιακή ομάδα: 4-7 ετών.



Διάρκεια προγράμματος: τέσσερις μήνες

Γνωστικές περιοχές: Διαθεματικότητα, το πρόγραμμα εμπλέκει πολλές μαθησιακές περιοχές όπως Γλώσσα, Μαθηματικά, Τέχνες, Κοινωνικές επιστήμες (ειδικά η ενότητα Ιστορία του πολιτισμού) και Προσωπική ανάπτυξη (ειδικά την ενότητα Προσωπική Ενδυνάμωση και Κοινωνική Αλληλεπίδραση).

3. Σκοπός:

Γνωριμία με τα έργα σημαντικών και προσέγγιση της παιδικότητας μέσα από πίνακες σημαντικών ζωγράφων.

3.1 Διδακτικοί στόχοι:

Ως προς τις ΤΠΕ

- Να περιηγηθούν εικονικά γνωστά μουσεία.
- Να αξιοποιήσουν εργαλεία του web2 μέσα από διαδραστικά και άλλα παιχνίδια.

Ως προς τη διαδικασία μάθησης

- Να ασκήσουν το βλέμμα και την παρατηρητικότητα τους.
- Να συσχετίσουν τα έργα με τους δημιουργούς και, στο μέτρο του δυνατού, με το κοινωνικό τους συγκείμενο.
- Να εκτιμήσουν την αξία της τέχνης.

Ως προς άλλα γνωστικά αντικείμενα:

- Να αναπτύξουν το λόγο μέσα από τη δημιουργία ιστοριών.
- Να κάνουν συγκρίσεις ανάμεσα στο χθες και στο σήμερα και να καλλιεργήσουν την ενσυναίσθηση.

4. Μεθοδολογία της διδασκαλίας-Προτεινόμενη πορεία

Το πρόγραμμα χωρίζεται σε τρεις ενότητες, την οικογενειακή ζωή, το παιχνίδι και τον ελεύθερο χρόνο και τη σχολική ζωή.

Η αφορμή μπορεί να είναι τρεις διαφορετικές περιπτώσεις, ανάλογα με την ενότητα που θα εξεταστεί πρώτη. Με αφορμή το θέμα εγώ και η οικογένειά μου, η ημέρα των δικαιωμάτων του παιδιού ή η τάξη μου και το σχολείο μου ο/η εκπαιδευτικός δείχνει τους πίνακες ζωγραφικής με θέμα την οικογενειακή ζωή, εικόνες παιδιών που παίζουν ή εικόνες σχολείων και μαθητών αντίστοιχα.

5. Διδακτικό υλικό (μορφή, περιεχόμενο, διδακτική χρήση)

Προτείνεται η δημιουργία πινακοθήκης όπου θα αναρτώνται κάθε φορά οι προς μελέτη πίνακες, άλλοι πίνακες των ζωγράφων καθώς και οι προσωπογραφίες τους. Συστήνεται επίσης η χρήση χαρτών, ειδικά του χάρτη της Ευρώπης και φωτογραφιών από τις πόλεις όπου έδρασαν οι ζωγράφοι. Κατά την υλοποίηση του σεναρίου προβλέπεται η χρήση του υπολογιστή, του διαδραστικού πίνακα ή του μόνιτορ για την προβολή των εικόνων και το



άνοιγμα των ηλεκτρονικών σελίδων των και σελίδων με αντίστοιχο περιεχόμενο. Στην τελική φάση της αξιολόγησης θα δοθούν φύλλα εργασίας και θα υλοποιηθούν εργασίες, ατομικές, σε μικρές ομάδες ή στην ολομέλεια. Κατά τη διάρκεια της διερεύνησης μπορούν να εμπλακούν οι γονείς με την αναζήτηση πληροφοριών και με άλλους τρόπους όπως τον εμπλουτισμό του πληροφοριακού υλικού όπως κάρτες, λευκώματα μουσείων. Επίσης οι γονείς που είναι πιθανόν γνώστες του αντικειμένου μπορούν να έρθουν στην τάξη και να συμμετάσχουν στις δραστηριότητες.

6. Παρουσίαση των δραστηριοτήτων-Τα διδακτικά βήματα

Πριν από την αναλυτική περιγραφή της πορείας πρέπει να διευκρινιστεί ότι υπάρχουν κοινές δραστηριότητες για όλους τους πίνακες ζωγραφικής και τους δημιουργούς τους. Πιο συγκεκριμένα:

- Παρατήρηση του πίνακα, περιγραφή, αναζήτηση προσώπων, στοιχείων και κρυμμένων λεπτομερειών που παρέχουν πληροφορίες άμεσα ή έμμεσα.
- Δίνω ένα τίτλο στο έργο.
- Συζήτηση για τα συναισθήματα των προσώπων που απεικονίζονται και για τα αισθήματα που γεννά στους θεατές.
- Ακρόαση μουσικών έργων που δημιουργήθηκαν την ίδια εποχή και αν είναι δυνατόν στον ίδιο τόπο.
- Χρήση διαγραμμάτων επάνω στους χάρτες με σκοπό να περιγραφεί η πορεία και τα ταξίδια του κάθε ζωγράφου.
- Σύντομη αναφορά στις συνθήκες ζωής των παιδιών σε κάθε εποχή. Είναι χρήσιμο ο/η εκπαιδευτικός να επιμείνει στις μεγάλες διαφορές που υπήρχαν και εξακολουθούν να υπάρχουν αλλά κυρίως στο γεγονός ότι στα παλιότερα χρόνια η παιδική φτώχεια, η ένδεια και η εκμετάλλευση ήταν αποδεκτή κοινωνικά ενώ σήμερα αν και εξακολουθούν, σε πολύ μικρότερο βαθμό, θεωρούνται μέγιστο κοινωνικό πρόβλημα.
- Δημιουργία μιας χρονογραμμής με σμικρύνσεις των πινάκων.

6.1. Πρώτη ενότητα: Οικογενειακή ζωή

Τα παιδιά θα ασχοληθούν με δυο πίνακες όπου απεικονίζονται οικογένειες αν και δεν συνιστούν τυπικά οικογενειακά πορτρέτα. Πρόκειται για το έργο του Diego de Velázquez *Las meninas* (οι δεσποινίδες των τιμών) και το έργο της Berthe Morisot *Eugène Manet et sa fille dans le jardin à Bougival* (ο Eugène Manet και η κόρη του στον κήπο του Bougival). Και στις δυο περιπτώσεις τα παιδιά πρέπει να ανακαλύψουν ότι παρουσιάζονται οικογένειες ακόμα και αν κάποια πρόσωπα είτε δε φαίνονται (η μητέρα στο έργο της Morisot) είτε είναι κρυμμένοι (στον πίνακα του Ισπανού ζωγράφου).

Από τη βιογραφία του Velázquez στοιχεία-κλειδιά αποτελούν ο τίτλος του ζωγράφου της βασιλικής αυλής, το ταξίδι του στην Ιταλία, η διαδρομή

του από τη Σεβίλλη, στη Μαδρίτη, στη Ρώμη και ξανά στη Μαδρίτη καθώς και το γεγονός ότι ένα μεγάλο μέρος των έργων του καταστράφηκαν κατά τη διάρκεια πυρκαγιάς.



Εικόνα 5. Diego de Velázquez (1599-1660), Αυτοπροσωπογραφία



Εικόνα 6. Las meninas, 1656, Museo del Prado, Μαδρίτη

Τα παιδιά θα παρακολουθήσουν δυο βίντεο. Το πρώτο, από το Μουσείο του Prado, δίνει τη δυνατότητα στο θεατή να εστιάσει σε συγκεκριμένες λεπτομέρειες. Στο δεύτερο που απευθύνεται σε μικρά παιδιά, ένας-ένας οι ήρωες βγαίνουν από το κάδρο και παρουσιάζει τον εαυτό του και το ρόλο του.

<https://www.museodelprado.es/coleccion/obra-de-arte/las-meninas/9fdc7800-9ade-48b0-ab8b-edee94ea877f>
<https://www.youtube.com/watch?v=3cqdOhuboC4>

Στη συνέχεια τα παιδιά πρέπει να κατανοήσουν ότι όλοι οι ήρωες του πίνακα που ήταν υπαρκτά πρόσωπα 'φωτογραφίζονται' μέσα στο παλάτι. Ο Velázquez, κρατώντας τα πινέλα του είναι στραμμένος προς τον θεατή ενώ οι βασιλιάδες, γονείς της Infanta Margarita κεντρικής ηρωίδας του πίνακα, απεικονίζονται μέσα από ένα σε ένα καθρέφτη. Τα παιδιά πρέπει να βρουν τα πρόσωπα και να κάνουν υποθέσεις για τον ανορθόδοξη τρόπο που παρουσιάζονται.

Ο δημοφιλέστατος πίνακας έχει δώσει αφορμή στον Picasso ο οποίος δημιούργησε ένα έργο με τον ίδιο τίτλο και την τεχνοτροπία του κυβισμού. Σε ένα ισπανικό σχολείο δημιούργησαν τις τρισδιάστατες Meninas με φιγούρες από πλαστελίνη και με τη βοήθεια του υπολογιστή. Ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να ενθαρρύνει τα παιδιά να φτιάξουν το δικό τους έργο με φιγούρες από κούκλες της τάξης ή playmobil.

Ο δεύτερος πίνακας με θέμα την οικογενειακή ζωή ανήκει στη Berthe Morisot. Η Morisot αποτελούσε την εξαίρεση στον κανόνα, αφού οι γυναίκες ζωγράφοι ήταν ελάχιστες ακόμα και στον προοδευτικό κύκλο των ιμπρεσιονιστών. Άλλα χαρακτηριστικά της στοιχεία είναι και τα θέματά της (πορτρέτα και φύση) και το οικογενειακό της περιβάλλον που είχε στενή σχέση με τη ζωγραφική. Η ίδια είχε σπουδάσει ζωγραφική και ο σύζυγός της Eugène ήταν αδελφός του Edouard Manet.



Εικόνα 7. Berthe Morisot (1841-1895)



Εικόνα 8. Eugène Manet et sa fille dans le jardin à Bougival, 1881, Musée Marmottan-Monet, Παρίσι

Οι ερωτήσεις για τον πίνακα στρέφονται στην παρατήρηση προσώπων και στην κατανόηση του πίνακα με όλες τις αισθήσεις. Πχ Πού βρίσκεται η μητέρα; Τι κρατά στα χέρια του το μικρό κορίτσι; Τι μπορεί να λέει ο πατέρας στην κόρη του; Τα χρώματα και η ευωδιά των λουλουδιών, η εποχή, οι πιθανοί ήχοι. Τα παιδιά καλούνται να εντοπίσουν τα χρώματα που χρησιμοποίησε η Morisot και στη συνέχεια να δημιουργήσουν με πινέλα έναν πίνακα της δικής τους οικογένειας επιλέγοντας τα ίδια χρώματα, την ίδια τεχνοτροπία και το ίδιο θέμα.

6.2. Δεύτερη ενότητα: παιχνίδι και ελεύθερος χρόνος

Η δεύτερη ενότητα έχει θέμα τον ελεύθερο χρόνο και το παιχνίδι. Επιλέχθηκαν δυο πίνακες, *Niños comiendo uvas y melón* (Τα παιδιά που τρώνε σταφύλια και πεπόνι) του Bartolomé Esteban Murillo και τα *Παιδικά Παιχνίδια* του Peter Bruegel, Πρεσβύτερου.

Ο Murillo, εμβληματικός ζωγράφος της Σεβίλλης του 17ου αι. ζωγράφισε πολλούς πίνακες με θρησκευτικό περιεχόμενο και αρκετούς πίνακες που απεικονίζουν παιδιά λαϊκών τάξεων. Η αυτοπροσωπογραφία του, ξεχωρίζει από τις τυπικές και σοβαρές αυτοπροσωπογραφίες άλλων ζωγράφων, προκαλεί ερωτήματα και προσκαλεί τα παιδιά να παίξουν ένα παιχνίδι.



Εικόνα 9. Bartolomé Esteban Murillo (1617-1682),
αυτοπροσωπογραφία



Εικόνα 10. Niños comiendo uvas y melón, (1650), Alte Pinakothek ,
Μόναχο

Το ερώτημα προς τα παιδιά είναι γιατί ζωγράφισε έτσι τον εαυτό του. Στη συνέχεια, χρησιμοποιώντας ένα παρόμοιο ξύλινο πλαίσιο και φορώντας ρούχα της εποχής, τα παιδιά φωτογραφίζονται δημιουργώντας το δικό τους πορτρέτο (tableau vivant). Το δημιούργημα του Murillo προσφέρεται για συζήτηση γύρω από τη ζωή των δυο παιδιών. Τα παιδιά πρέπει να κάνουν υποθέσεις για την καθημερινότητά των δύο αγοριών παρατηρώντας τα ρούχα τους και τις εκφράσεις του προσώπου τους, να μιλήσουν για τα

συναισθήματά τους και να δημιουργήσουν μια ιστορία ξεκινώντας με τη φράση «Εκείνη τη μέρα έκανε πολλή ζέστη ...».

Ο δεύτερος πίνακας είναι τα *Παιδικά παιχνίδια*. Παρά τα δημοφιλή έργα του έχουμε στη διάθεσή μας πολύ λίγες πληροφορίες για τον Bruegel, όπως τις περιοχές που έζησε του και τα ταξίδια του στη Γαλλία και την Ιταλία καθώς και το γεγονός ότι ο γιος του ήταν επίσης ζωγράφος. Τα παιδιά μπορούν να κατανοήσουν ότι η ζωή του αποτελεί ένα μυστήριο και ότι οι πίνακές του συμπληρώνουν, ως ένα σημείο κομμάτια του παζλ που μας λείπουν. Ξέρουμε ότι του άρεσε να ζωγραφίζει τη φύση της πατρίδας του, τις εποχές του χρόνου, την αγροτική ζωή, τους ενήλικες και τα παιδιά που ζούσαν εκεί. Η αυτοπροσωπογραφία-σκίτσο είναι πολύ χαρακτηριστική.



Εικόνα 11. Pieter Bruegel, (1525~1530-1569)



Εικόνα 12. Τα παιδικά παιχνίδια, 1560, Kunsthistorisches Museum, Βιέννη

Το έργο *Παιδικά παιχνίδια* μοιάζει με σπαζοκεφαλιά αφού παρουσιάζει διακόσια τριάντα περίπου πρόσωπα που παίζουν ενενήντα διαφορετικά παιχνίδια. Πρόκειται για μια εκτενή περιγραφή των παιδικών παιχνιδιών της εποχής του καλλιτέχνη. Υπάρχουν μελετητές που επιμένουν ότι τα πρόσωπα ανήκουν σε ενήλικες και το έργο είναι συμβολικό της ανθρώπινης ανοησίας. Τα παρακάτω βίντεο που θα παρακολουθήσουν τα παιδιά είναι επεξηγηματικά, το πρώτο και το τρίτο εστιάζουν σε κάθε παιχνίδι και το δεύτερο δίνει μια τρισδιάστατη αναπαράσταση των κτιρίων.

<http://webetab.ac-bordeaux.fr/Primaire/64/bayonne/eps/Bruegel/>

<https://vimeo.com/329997388>

<https://www.youtube.com/watch?v=7rpSK051Se4>

Στη συνέχεια τίθενται ερωτήματα όπως γιατί είναι τόσο κόσμος στους δρόμους; Ας προσπαθήσουμε να τους μετρήσουμε. Ας φανταστούμε τους ήχους αυτής της εικόνας και στη συνέχεια ας τους αναπαραστήσουμε με διαφορετικούς τρόπους. Αφού παρακολουθήσουμε τα παιχνίδια ένα προς ένα και τους δώσουμε όνομα τίθενται τα ερωτήματα: Αν ήσουν εκεί ποιο παιχνίδι θα διάλεγες; Δείξε το με παντομίμα και ζήτησε από τους φίλους σου να το εντοπίσουν στον πίνακα. Τα παιδιά καλούνται να φτιάξουν ένα κολλάζ από φωτογραφίες παιδιών που παίζουν ομαδικά παιχνίδια.

6.3. Τρίτη ενότητα

Η τρίτη ενότητα εξετάζει δημιουργίες με θέμα τη σχολική ζωή. Επιλέχθηκαν δυο πίνακες το *école maternelle* (νηπιαγωγείο) του Henry Jules Jean Geoffroy και το *Turnstunde in Ins* (Μάθημα γυμναστικής στο Ins) του Albert Anker. Οι

δύο ζωγράφοι είναι λιγότερο γνωστοί και εμβληματικοί από τους προηγούμενους.

Ο Geoffroy (1853-1924) ένθερμος οπαδός της δημόσιας εκπαίδευσης και της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης της 3^{ης} Γαλλικής δημοκρατίας, συνεργάτης των Jules Ferry και Ferdinand Buisson, έγινε γνωστός ως ζωγράφος και εικονογράφος παιδικών βιβλίων. Όταν ξεκίνησε τη ζωγραφική έμενε πάνω από ένα σχολείο.



Εικόνα 13. Henry Jules Jean Geoffroy(1853-1924)



Εικόνα 14. L'École maternelle, 1898 Birmingham

Ο πίνακας απεικονίζει ένα θέμα πολύ προσιτό στα νήπια. Έτσι μπορούν να τεθούν ερωτήματα όπως: Πού βρίσκονται αυτά τα παιδιά; Σας θυμίζει κάτι που ξέρετε; Μπορείς να περιγράψεις τι κάνουν τα παιδιά; Τι υπάρχει έξω από αυτή την αίθουσα; Τι έβλεπαν τα παιδιά έξω από το παράθυρο; Τι κουβαλούσε το κορίτσι στα αριστερά μέσα στο καλάθι του; Τι μπορεί να λέει το παιδί στη δασκάλα; Ζωγράφησε τον εαυτό σου με τα ρούχα εκείνης της εποχής. Θα ήθελες να βρισκόσουν εκεί; Καθώς υπάρχουν φωτογραφίες γαλλικών νηπιαγωγείων εκείνης της εποχής ο/η εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να δείξει φωτογραφίες με αντίστοιχο θέμα.

Το τελευταίο έργο που θα προσεγγίσουν τα παιδιά είναι το μάθημα γυμναστικής. Ο Ελβετός Anker θεωρείτο εθνικός ζωγράφος και τα δημοφιλή έργα του απεικόνιζαν τη ζωή των αγροτών. Του άρεσαν τα ταξίδια στην Ιταλία.



Εικόνα 15. Albert Anker (1831-1910)



Εικόνα 16. Turnstunde in Ins (1879); Ιδιωτική συλλογή, Ζυρίχη.

Το «Μάθημα της γυμναστικής» στο Ελβετικό χωριό Ins παρουσιάζει τον αθλητισμό και τη γυμναστική με τρόπο τελείως διαφορετικό από αυτό που αυτό που γνωρίζουν τα νήπια. Τα ερωτήματα είναι παρόμοια με τον προηγούμενο πίνακα: Πού βρίσκεται αυτό το σχολείο; Σε πόλη ή σε χωριό; Παρατηρώ το σχολικό κτίριο και τις λεπτομέρειες και ζωγραφίζω τον πίνακα. Τι κάνουν αυτοί οι άνθρωποι τριγύρω; Ποιο είναι το επάγγελμά τους; Παρατηρώ τις ενδυμασίες των παιδιών στον πίνακα. Στη συνέχεια ο/η εκπαιδευτικός θα παροτρύνει τα παιδιά να εστιάσουν στο θέμα της γυμναστικής. Πόσο εύκολο ήταν το μάθημα της γυμναστικής με τα ρούχα αυτά; Βέβαια από τότε έχουν αλλάξει πολλά πράγματα. Μιλώ για το αγαπημένο μου άθλημα και το ζωγραφίζω και φτιάχνω μια αφίσα με εικόνες παιδιών που αθλούνται.

7.Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση του προγράμματος στηρίζεται στα έργα των παιδιών, σε συνεντεύξεις από γονείς, καθώς και σε συνεντεύξεις και φύλλα εργασίας των παιδιών.

Ενδεικτικές δραστηριότητες και ερωτήσεις αξιολόγησης:

(Ως προς τους διδακτικούς στόχους ΤΠΕ)

- Προσθέτω τη φωτογραφία μου στον αγαπημένο μου πίνακα ή δημιουργώ ένα νέο πίνακα κολλάζ με στοιχεία από τους πίνακες που είδα (pixel art).
- Παρατηρώ τους πίνακες και τους ζωγραφίζω (πρόγραμμα ζωγραφικής)

«Προτάσεις Τέχνης και Πολιτισμού στην Εκπαίδευση»

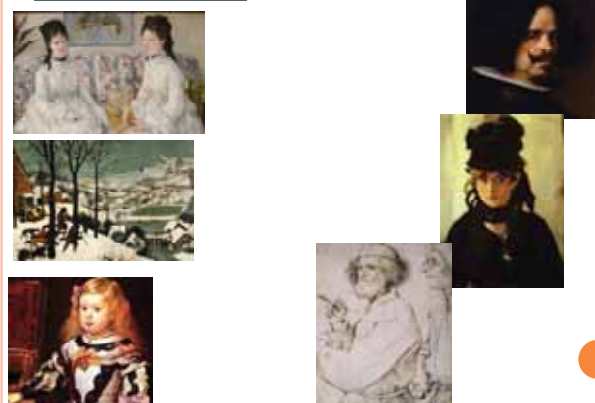
- Μετατρέπω τους πίνακες σε παζλ.
- Ως προς τη μαθησιακή διαδικασία
- Ψηφίζω τον αγαπημένο μου πίνακα.
 - Επιλέγω σε ποιον πίνακα θα ήθελα να είμαι πρωταγωνιστής.
 - Ζωγραφίζω στιγμιότυπο/α από τη ζωή ενός ζωγράφου.
- Ως προς άλλα γνωστικά αντικείμενα
- Φτιάχνω αινίγματα ή λίμερικς.
 - Δημιουργώ ιστορίες με αφορμή τους πίνακες και πρωταγωνιστές τα εικονιζόμενα σε αυτούς πρόσωπα.
- Ενδεικτικά φύλλα εργασίας στα οποία τα παιδιά θα κληθούν
1. Να συνδέσουν το ζωγράφο με το έργο του
 2. Να κάνουν υποθέσεις σε ποιον από τους δημιουργούς ανήκουν έργα που δεν έχουν δει μέχρι τότε.

ΜΠΟΡΕΙΣ ΝΑ ΜΑΝΤΕΨΕΙΣ ΤΟΥΣ ΖΩΓΡΑΦΟΥΣ
ΤΩΝ ΕΡΓΩΝ ΑΥΤΩΝ;



Εικόνα 17. Φύλλο εργασίας

ΜΠΟΡΕΙΣ ΝΑ ΜΑΝΤΕΨΕΙΣ ΤΟΥΣ ΖΩΓΡΑΦΟΥΣ
ΑΥΤΩΝ ΤΩΝ ΕΡΓΩΝ



Εικόνα 18. Φύλλο εργασίας

Βιβλιογραφικές αναφορές

Garvis, S. & Pendergast, D.(2011). "An investigation of early childhood teacher self-efficacy beliefs in the teaching of arts education". *International*



- Journal of Education & the Arts*. 12(9). Ανακτήθηκε στις 06/12/2019 από: HYPERLINK "<https://eric.ed.gov/?id=EJ937070>"
<https://eric.ed.gov/?id=EJ937070>
- Kerlan, A. (2013). "À la source éducative de l'art". *De Boeck Supérieur. De Boeck Supérieur, Stamps*, 4, (102), σσ. 17-30. Ανακτήθηκε στις 10/11/2019 από: <https://www.cairn.info/revue-staps-2013-4-page-17.htm>
- Sousa, David A. (2006). "Neuroscience research is revealing the impressive impact of arts instruction on students' cognitive, social and emotional development". *School Administrator. December*.63(11). Ανακτήθηκε στις 06/12/2019 από: HYPERLINK "<https://www.aasa.org/SchoolAdministratorArticle.aspx?id=7378>"
- Tatah, C. A. (2014). *Apprendre à regarder des oeuvres d'art. Quels enseignements pour aider tous les élèves à se repérer dans le visible et s'inscrire dans la culture ?* Conférence Institut Français de l'Éducation-Centre Alain Savary. Lyon. Ανακτήθηκε στις 06/12/2019 από: <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/documents/documents-moms/texte-conference-archat-tatah>
- Twigg, D., & Garvis, S. (2010). "Exploring Art in Early Childhood Education". *The international journal of the arts in society*, 5(2). Ανακτήθηκε στις 09/12/2019 από https://research-repository.griffith.edu.au/bitstream/handle/10072/34998/65037_1.pdf?sequence=1
- Zimmerman, E. a. (2000, November). "Art education and early childhood education: The young Art Education and Early Childhood Education: The Young Child As Creator and MeaningMaker within a Community Context". *Young children*. Ανακτήθηκε στις 10/11/2019 από <http://www.jstor.org/stable/42728610>

Δικτυογραφία

- <https://artsandculture.google.com/asset/childrens-games/CQEeZWQPOI2Yjg>
https://annagelopoulou.blogspot.com/2014/01/blog-post_16.html?m=1
https://viajes.nationalgeographic.com.es/a/visita-virtual-a-mejores-museos-mundo_13248/7
<https://vimeo.com/270966946>
<https://www.vousnousils.fr/2018/03/29/art-la-representation-de-lenseignant-a-travers-la-peinture-613084>
<http://www.cnap.fr/geoffroy-peintre-de-l%E2%80%99enfance-et-illustrateur-de-l%E2%80%99id%C3%A9ologie-%C3%A9ducative-de-la-iiiie-r%C3%A9publique>
<http://velazquezinfantil2011.blogspot.com/p/infantil.html>
<http://miracomoaprendo-alicia.blogspot.com/p/velazquez.html>
<http://lapaletteetlereve eklablog.com/albert-anker-a102334029>



«Προτάσεις Τέχνης και Πολιτισμού στην Εκπαίδευση»

Αθηνά Καγιαδάκη

ΣΕΕ Νηπιαγωγών στο 1^ο ΠΕΚΕΣ Κ. Μακεδονίας

AthinaKagiadaki@yahoo.com



Τα έξι καπέλα της σκέψης συναντούν τον έντεχνο συλλογισμό: Καινοτόμο διαθεματικό σενάριο που συνδυάζει τη διδασκαλία των Αγγλικών με την τέχνη στο ελληνικό δημόσιο σχολείο

Αθανασία Κακαλή

Περίληψη

Η παρούσα ανακοίνωση στοχεύει να αναδείξει τη δυνατότητα αξιοποίησης της μεθοδολογίας των έξι καπέλων της σκέψης του Edward de Bono (De Bono, 1985) και του έντεχνου συλλογισμού που αναπτύχθηκε από το Πανεπιστήμιο του Harvard (Tishman et al., 2006) στην υλοποίηση ενός διαθεματικού σχεδίου εργασίας που εμπλέκει τους μαθητές μίας μεικτών ικανοτήτων ξενόγλωσσης τάξης της Γ΄ Γυμνασίου σε ένα πρωτοποριακό μαθησιακό περιβάλλον. Ο εκπαιδευτικός δημιουργεί σύνδεση μεταξύ της διδακτέας ύλης στο μάθημα της Αγγλικής Γλώσσας και της τέχνης. Οι μαθητές κινητοποιούνται μέσα από την τέχνη, αναπτύσσουν κριτική σκέψη και μοτίβα συλλογιστικής και εργάζονται σε ομάδες για να φτάσουν στο τελικό προϊόν. Η ανακοίνωση απαρτίζεται από ένα σύντομο θεωρητικό μέρος. Έπειτα, παρατίθεται αναλυτικά η καινοτόμος διδακτική πρόταση, η κριτική της αξιολόγηση και τα συμπεράσματα που προκύπτουν.

Λέξεις κλειδιά: Τα έξι καπέλα της σκέψης, έντεχνος συλλογισμός, οπτικός γραμματισμός, τέχνη, αγγλικά

1. Εισαγωγή

Οι πρόσφατες εξελίξεις στον τομέα της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας έφεραν ριζικές αλλαγές στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών. Η Καραβά χαρακτηρίζει την αλλαγή και την καινοτομία ως ενδημικό στοιχείο της εκπαίδευσης (Karavas, 2004: 218). Παράλληλα, η προσέλκυση των μαθητών αποτελεί ένα από τα πιο απαραίτητα συστατικά της εκπαίδευσης του 21^{ου} αιώνα (Gholam, 2018). Συγχρόνως, ο γραμματισμός δεν περιορίζεται μόνο στην ανάγνωση και στη γραφή έντυπου κειμένου, αλλά προϋποθέτει την αναπαράσταση νοήματος μέσα από εικόνες, βίντεο και ήχο (Kalantzis & Cope, 2012). Δηλαδή, δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην έννοια του οπτικού γραμματισμού (Γρόσδος, 2017). Ο οπτικός γραμματισμός σχετίζεται με την ικανότητα κατανόησης, παραγωγής και χρήσης πολιτισμικά σημαντικών εικόνων και αντικειμένων (Felten, 2008). Η ικανότητα να βλέπει κάποιος αποτελεί όχι μία απλή διαδικασία παθητικής λήψης ερεθισμάτων, αλλά προϋποθέτει την ενεργητική κατασκευή νοήματος και την καλλιέργεια της κριτικής δεξιότητας (Felten, 2008).

Λαμβάνοντας υπόψη ότι τα σχολεία παραδοσιακά δίνουν έμφαση στον κειμενικό γραμματισμό (Felten, 2008) το συγκεκριμένο καινοτόμο διδακτικό σενάριο έχει ως σκοπό να ενισχύσει τον οπτικό γραμματισμό στην



εκπαίδευση κινητοποιώντας τους μαθητές μέσα από την τέχνη. Το σενάριο αυτό είναι σύμφωνο με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ) για τη διδασκαλία των Αγγλικών που καθορίζεται από την αρχή της διαθεματικότητας (Pedagogic Institute, 2002).

Σήμερα η τέχνη εκλαμβάνεται ως μία δυναμική διαδικασία που οδηγεί στην προσωπική δημιουργία (Κανελλόπουλος & Τσαφταρίδης, 2010). Σε αυτήν την πορεία επιστρατεύεται ο έντεχνος συλλογισμός (artful thinking), συλλογιστική μέσα από την οποία καλλιεργούνται δεξιότητες της σκέψης, όπως η αμφισβήτηση και η έρευνα, η παρατήρηση και η περιγραφή, η αιτιολόγηση, η διερεύνηση διαφορετικών απόψεων, η σύγκριση και η σύνδεση, καθώς και η εύρεση πολυπλοκότητας (Tishman et al., 2006). Μέσω του έντεχνου συλλογισμού οι μαθητές αναμένεται να αναπτύξουν νέες μορφές εγγραμματισμού (new literacies) και πολυεγγραμματισμού (multiliteracies). Η πολυτροπικότητα της ψηφιακής επικοινωνίας αποτελεί την πιο σημαντική πρόκληση στη σύγχρονη εποχή (Goodfellow, 2004). Αυτές οι νέες μορφές εγγραμματισμού, που αναφέρονται με τον όρο πολυεγγραμματισμός, δίνουν έμφαση στην ικανότητα επεξεργασίας έντυπου υλικού, γραφικών, κινούμενης εικόνας και ήχου με κρητικό και ερμηνευτικό τρόπο (Kellner, 2002· Thibaut & Curwood, 2018). Οι μαθητές ενθαρρύνονται να αναζητούν και να βρίσκουν αναλογίες ανάμεσα σε κείμενο, εικόνες και τον αληθινό κόσμο. Ενισχύεται η ομαδοσυνεργατική μάθηση, προωθείται η δημιουργική σκέψη και αναπτύσσονται δεξιότητες αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης. Ταυτόχρονα μέσα από την αξιοποίηση της μεθοδολογίας των έξι καπέλων της σκέψης οι μαθητές καλούνται να αλλάξουν τον τρόπο με τον οποίο σκέφτονται και να τον απλοποιήσουν (De Bono, 1985).

Με βάση τα παραπάνω, σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε η παρούσα διδακτική πρόταση που εξυπηρετεί διττό σκοπό: την ενσωμάτωση της τέχνης στη διδασκαλία της Αγγλικής Γλώσσας με την παράλληλη εισαγωγή καινοτόμων πρακτικών στη διδακτική πράξη. Εδώ και χιλιετίες οι άνθρωποι χρησιμοποιούν τις εικόνες για να εκφράσουν νόημα αλλά η ιδέα της εκπαίδευσης πάνω στον οπτικό εγγραμματισμό αναπτύχθηκε παράλληλα με τις νέες τεχνολογίες (Felten, 2008).

2. Στοιχεία εφαρμογής

Στο συγκεκριμένο διδακτικό σενάριο έλαβαν μέρος είκοσι μαθητές, 2 αγόρια και 18 κορίτσια που φοίτησαν κατά τη σχολική χρονιά 2019-2020 στην Γ΄ Τάξη ενός ημιαστικού δημόσιου σχολείου στην Ελλάδα (Γυμνάσιο Σχηματαρίου, Τμήμα Γ1). Το σύνολο των μαθητών διδάσκονταν την Αγγλική Γλώσσα στο σχολείο για μία περίοδο 9 χρόνων. Εντούτοις, οι μαθητές αυτοί συγκαταλέγονται στην τυπική ξενόγλωσση τάξη μεικτών ικανοτήτων. Με βάση το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς (CEFR) για τις γλώσσες που παρέχεται από το Συμβούλιο της Ευρώπης, οι συγκεκριμένοι μαθητές μπορούν να χαρακτηριστούν ως «ανεξάρτητοι χρήστες» και κατατάσσονται



στο επίπεδο Threshold B1 (Council of Europe, 2001). Αξιοσημείωτο είναι ότι οι μαθητές αυτοί δεν είχαν διδαχθεί το μάθημα των Καλλιτεχνικών τόσο κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους στο Γυμνάσιο όσο και στο Δημοτικό Σχολείο λόγω απουσίας εκπαιδευτικού της αντίστοιχης ειδικότητας (ΠΕ08) στα συγκεκριμένα σχολεία. Τέλος, αναφορικά με τη σύνθεση της συγκεκριμένης τάξης αξίζει να αναφερθεί ο διαπολιτισμικός χαρακτήρας της, καθώς κάποιοι μαθητές κατάγονταν από άλλες χώρες (Ινδία, Αλβανία).

Το εν λόγω διδακτικό σενάριο υλοποιήθηκε τη σχολική χρονιά 2019-2020 κατά τους μήνες Σεπτέμβριο μέχρι και Νοέμβριο. Η διάρκεια του ήταν οκτώ (8) διδακτικές ώρες.

3. Στόχοι-επιδιώξεις

Μέσα από την εφαρμογή της παρούσας διδακτικής πρότασης επιδιώκεται η σύνδεση του μαθήματος της Αγγλικής Γλώσσας με την τέχνη στο ελληνικό δημόσιο σχολείο. Πέρα από τον κύριο σκοπό της παρούσας δράσης, οι επιμέρους στόχοι που θέτει η εκπαιδευτικός επικεντρώνονται τόσο στο γνωστικό κομμάτι, όσο και στην αλλαγή στάσεων και αντιλήψεων από την πλευρά των μαθητών.

Οι μαθητές αναμένεται να κινητοποιηθούν μέσα από την τέχνη. Επίσης, επιδιώκεται η ενίσχυση του οπτικού και του οπτικοακουστικού γραμματισμού, καθώς προωθείται η σύνδεση του μαθήματος της Αγγλικής Γλώσσας με την Τέχνη και τη Μουσική ταυτόχρονα.

Επιπλέον, οι μαθητές αναμένεται να αναπτύξουν ομαδοσυνεργατικές δεξιότητες (Jaques, 2001· Ματσαγγούρας, 1995) μέσα από δραστηριότητες που ενισχύουν τη συνεργατική μάθηση. Αναλαμβάνουν ρόλους μέσα στην ομάδα, κατανέμουν δραστηριότητες και συντονίζουν την ομάδα. Μαθαίνουν να διαχειρίζονται τον εαυτό τους και να συνεργάζονται με άλλα άτομα.

Ταυτόχρονα, η εκπαιδευτικός ενθαρρύνει την αυτενέργεια μέσα σε ένα μαθητοκεντρικό περιβάλλον μάθησης. Οι μαθητές αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και αποφασίζουν οι ίδιοι για τη μάθησή τους (González & Louis, 2008).

Επιπρόσθετα, αναμένεται να καλλιεργηθούν οι νέες μορφές εγγραμματοτισμού (new literacies), ο λεγόμενος ψηφιακός γραμματισμός (Lankshear & Knobel, 2006). Στο πλαίσιο αυτό, οι μαθητές εξοικειώνονται με τον χειρισμό πολυμέσων, καθώς και με το εργαλείο web 2.0 Windows Movie Maker.

Συγχρόνως, το παρόν σενάριο σκοπεύει να ενισχύσει την κριτική σκέψη των μαθητών. Οι μαθητές παρατηρούν, αναλύουν, δίνουν ερμηνείες, κάνουν ενδοσκοπήση, αξιολογούν, εξηγούν, λαμβάνουν αποφάσεις και αντιμετωπίζουν τα προβλήματα που προκύπτουν.

Τέλος, οι μαθητές επιδιώκεται να αναπτύξουν δεξιότητες υψηλότερης τάξης (higher order thinking skills) (Lewis & Smith, 1993), καθώς



ενθαρρύνονται να σκέφτονται δημιουργικά, κάνουν συνδέσεις μεταξύ εικόνων και εννοιών και ασκούνται στην αξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση.

4. Μεθοδολογία της διδασκαλίας

Με απώτερο στόχο την επίτευξη της προναφερθείσας στοχοθεσίας του εν λόγω εκπαιδευτικού σεναρίου η εκπαιδευτικός εισάγει τους μαθητές σε βιωματικές μεθόδους διδασκαλίας, μέσα από καταιγισμό ιδεών, εργασία σε ομάδες και δραματοποίηση με υπόδυση ρόλων. Το γνωστικό αντικείμενο προσεγγίζεται διαθεματικά, καθώς πραγματοποιείται σύνδεση του μαθήματος της Αγγλικής Γλώσσας με άλλα γνωστικά αντικείμενα: Καλλιτεχνικά, Μουσική, Θεατρική Αγωγή και Πληροφορική. Για τις ανάγκες της παρούσας δράσης αξιοποιήθηκε η μεθοδολογία των έξι καπέλων της σκέψης (De Bono, 1985), καθώς και του έντεχνου συλλογισμού (Tishman et al., 2006).

Τα έξι καπέλα της σκέψης αποτελούν τεχνική που επινοήθηκε από τον De Bono με στόχο να σταματήσουμε να σκεφτόμαστε πολύπλοκα. Το κάθε χρώμα καπέλου αντιπροσωπεύει διαφορετικές ιδιότητες που αντιστοιχούν σε έναν συγκεκριμένο τρόπο σκέψης (βλ. Πίνακα 1). Το μπλε καπέλο που φέρει το χρώμα του ουρανού σχετίζεται με τον έλεγχο, την εποπτεία και την οργάνωση της σκέψης. Το πράσινο καπέλο έχει το χρώμα της βλάστησης. Συνακόλουθα, ταυτίζεται με την εισαγωγή νέων ιδεών και τη δημιουργικότητα. Το κόκκινο καπέλο συνδέεται με τα συναισθήματα, καθώς το χρώμα αυτό συμβολίζει έντονα συναισθήματα, όπως ο θυμός κι η αγάπη. Το κίτρινο καπέλο έχει χρώμα φωτεινό και αντιπροσωπεύει την αισιοδοξία και την θετική σκέψη. Στον αντίποδα βρίσκεται το μαύρο καπέλο που ταυτίζεται με την απαισιοδοξία και φοριέται από το άτομο που ασκεί κριτική. Τέλος, το λευκό είναι το καπέλο της ουδετερότητας που συμβιβάζει τα δύο άκρα, αισιόδοξο και απαισιόδοξο, καθώς σκέπτεται με αντικειμενικότητα στηριζόμενο στα δεδομένα (De Bono, 1985).

Χρώμα Καπέλου	Ιδιότητα
μπλε	εποπτεία
πράσινο	δημιουργικότητα
κόκκινο	συναισθήματα
κίτρινο	αισιοδοξία
μαύρο	κριτική
λευκό	αντικειμενικότητα

Πίνακας 1. Τα έξι καπέλα της σκέψης (De Bono, 1985)

Ο έντεχνος συλλογισμός αναπτύχθηκε από την ομάδα zero project του Πανεπιστημίου Harvard με σκοπό να βοηθήσει τους μαθητές να ενδυναμώσουν τη σκέψη τους μέσα από την τέχνη. Αυτό επιτυγχάνεται με τη χρήση συλλογιστικών μοτίβων (thinking routines). Για τις ανάγκες του



συγκεκριμένου σεναρίου αξιοποιήθηκε το συλλογιστικό μοτίβο βλέπω-σκέφτομαι-αναρωτιέμαι που συνδέει την παρατήρηση και την περιγραφή με την αμφισβήτηση και τη διερεύνηση και σχεδιάστηκε κυρίως για να βοηθήσει τους μαθητές να εμβαθύνουν με τη σκέψη τους πάνω σε ένα θέμα (Tishman et al., 2006).

5. Διδακτικό υλικό

Η αφόρμηση για την υλοποίηση του συγκεκριμένου διδακτικού σεναρίου δόθηκε από το σχολικό εγχειρίδιο του μαθήματος Αγγλικών της Γ΄ Γυμνασίου Think Teen (Mc Gavigan, n.d.). Για τις ανάγκες του σεναρίου αξιοποιήθηκαν καπέλα διαφόρων χρωμάτων, χαρτί του μέτρου, λευκές κόλλες A4 και λοιπή γραφική ύλη. Επίσης, χρησιμοποιήθηκαν ηλεκτρονικοί υπολογιστές, βιντεοπροβολέας, σαρωτής και το εργαλείο Web 2.0 κατασκευής ταινιών Windows Movie Maker. Μέρος της εργασίας πραγματοποιήθηκε στο εργαστήριο της Πληροφορικής του σχολείου.

Προκειμένου να αποτιμηθεί η επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί, οι μαθητές κρατούσαν ημερολόγιο (student diaries, βλ. απόσπασμα στο Παράρτημα I). Παράλληλα, η εκπαιδευτικός τηρούσε το ημερολόγιο της τάξης (teacher's observation log, βλ. απόσπασμα στο Παράρτημα II), όπου καταγράφηκαν αναλυτικά όλες οι πιθανές αλλαγές στη συμπεριφορά και στις δεξιότητες των μαθητών.

6. Παρουσίαση των δραστηριοτήτων

Το εν λόγω εκπαιδευτικό σενάριο διαρκεί οκτώ (8) διδακτικές ώρες και χωρίζεται σε τρεις επιμέρους φάσεις που απαρτίζονται από τα παρακάτω διδακτικά βήματα.

6.1. 1^η φάση: Εισαγωγή στη θεωρία των έξι καπέλων της σκέψης και του έντεχνου συλλογισμού

Η πρώτη φάση έχει διάρκεια δύο (2) διδακτικών ωρών. Στη φάση αυτή πραγματοποιείται ο διαχωρισμός των μαθητών σε ομάδες και η εισαγωγή τους στη μεθοδολογία των έξι καπέλων της σκέψης και του έντεχνου συλλογισμού, όπως αναλυτικά περιγράφεται στη συνέχεια.

Αρχικά, η εκπαιδευτικός καλεί τους μαθητές να σχηματίσουν έξι ομάδες -όσες και τα καπέλα της σκέψης- επιλέγοντας το καπέλο με το αγαπημένο τους χρώμα (μπλε, πράσινο, κόκκινο, κίτρινο, μαύρο και λευκό), τα οποία είναι τοποθετημένα σε διάφορα σημεία της τάξης που θα αποτελέσουν τους έξι σταθμούς εργασίας. Η καθηγήτρια επιβλέπει τη διαδικασία και παρεμβαίνει μόνο αν το κρίνει απαραίτητο φροντίζοντας να σχηματιστούν όσο γίνεται ισομελείς ομάδες μεικτών ικανοτήτων. Κάθε ομάδα συγκεντρώνεται γύρω από το αντίστοιχο χρωματιστό καπέλο που συνοδεύεται από μία καρτέλα που περιέχει τις ιδιότητες του αντίστοιχου καπέλου. Συνεπώς, τα μέλη κάθε ομάδας κινητοποιούνται καθώς έχουν



επιλέξει να επεξεργαστούν το καπέλο με το χρώμα που τους φαίνεται πιο ελκυστικό.

Στη συνέχεια, οι μαθητές σε ομάδες μελετούν τις καρτέλες με τη φιλοσοφία του καπέλου τους και καλούνται να συνθέσουν τον κόσμο και την ανθρωπότητα μέσα από το πρίσμα της οπτικής του καπέλου που αντιπροσωπεύει η ομάδα τους. Καταγράφουν τις σκέψεις τους γράφοντας και σχεδιάζοντας με την ομάδα τους σε χαρτί του μέτρου προκειμένου να δημιουργήσουν ένα αραχνόγραμμα που πλαισιώνεται από εικόνες και κείμενο. Η μπλε ομάδα αποτυπώνει στο χαρτί τον κόσμο οργανωμένο· εικόνες από ένα μαθητικό συμβούλιο, σύσκεψη κρατών για τη διατήρηση της ειρήνης και λέξεις όπως υπευθυνότητα και διοίκηση. Η ομάδα με το πράσινο καπέλο ζωγραφίζει νέους επιστήμονες, εργαστηριακά πειράματα και υπολογιστές και αναφέρεται στην τεχνητή νοημοσύνη και στα τεχνολογικά επιτεύγματα. Η ιδεοθύελλα της κόκκινης ομάδας περιλαμβάνει εικόνες από ερωτευμένα ζευγάρια και πολυμελείς οικογένειες. Αναφέρεται λεκτικά τόσο σε θετικά, όσο και αρνητικά συναισθήματα που έχουν βιώσει τα μέλη της, όπως ευτυχία και ζήλια αντίστοιχα. Η ομάδα που αντιπροσωπεύει το κίτρινο καπέλο φαντάζεται την ανθρωπότητα ευτυχισμένη. Ζωγραφίζει την ανατολή, πρόσφυγες να χαμογελούν και να επιστρέφουν στην πατρίδα τους και αναφέρεται στην ειρήνη μεταξύ κρατών και στην ψυχική ευεξία. Η ομάδα του μαύρου καπέλου αποτυπώνει εικόνες πολέμου, περιβαλλοντικής ρύπανσης και ανθρώπους που υποφέρουν και αναφέρεται στην αδικία και στην αποδιοργάνωση. Τέλος, η λευκή ομάδα καταγράφει εικόνες από μαθητές που συνεργάζονται για να λύσουν προβλήματα και ηγέτες που επαναφέρουν την τάξη στην ανθρωπότητα. Κάνει αναφορά στη συλλογικότητα και στη δύναμη της ομάδας.

Έπειτα, διανέμονται στις ομάδες καρτέλες με το συλλογιστικό μοτίβο του έντεχνου συλλογισμού βλέπω-σκέφτομαι-αναρωτιέμαι. Οι μαθητές ενθαρρύνονται να εφαρμόσουν το μοτίβο αυτό προκειμένου να συσχετίσουν τις εικόνες του κόσμου που έχουν δημιουργήσει με τις έννοιες που πλαισιώνουν τα αραχνογράμματα της ιδεοθύελλας της ομάδας τους. Με αυτόν τον τρόπο καλλιεργούν την κριτική σκέψη τους και τον επαγωγικό συλλογισμό, καθώς εντοπίζουν αναλογίες μεταξύ εικόνας και κειμένου και διατυπώνουν τις απόψεις τους από την οπτική του καπέλου τους. Για παράδειγμα, η ομάδα με το λευκό καπέλο που αντιπροσωπεύει την ουδετερότητα βλέπει τον αδύναμο μαθητή να δέχεται βοήθεια από το συμμαθητή του, σκέφτεται ότι η συνεργασία μπορεί να βοηθήσει κάποιον να υπερπηδήσει εμπόδια και αναρωτιέται πόσο πιο αποτελεσματική θα ήταν η μάθηση στα σχολεία αν όλοι οι μαθητές μπορούσαν να προσφέρουν απρόσκοπτα τη συνδρομή τους κάθε φορά που κάποιος συμμαθητής τους είχε ανάγκη για βοήθεια.

Η τελευταία δραστηριότητα της πρώτης φάσης δίνει την αφορμή για τις δραστηριότητες που θα ακολουθήσουν στην επόμενη. Η εκπαιδευτικός



εμπλέκει τους μαθητές σε μία δραστηριότητα του σχολικού εγχειριδίου (Mc Gavigan, n.d.). Οι μαθητές συμμετέχουν στην ακουστική δραστηριότητα (listening) συμπλήρωσης κενών στο τραγούδι 'What a wonderful world' (Thiele & Weiss, 1967). Στη συνέχεια, κλείνουν τα μάτια και συνθέτουν τον κόσμο αυτή τη φορά μέσα από την οπτική του τραγουδιού. Στην προσπάθεια τους αυτή αξιοποιούν το συλλογιστικό μοτίβο βλέπω-σκέφτομαι-αναρωτιέμαι. Διερωτώνται ποιο από τα έξι καπέλα της σκέψης φορούσε ο Louis Armstrong όταν τραγουδούσε το συγκεκριμένο τραγούδι και γίνεται διάλογος. Χρησιμοποιούν περαιτέρω την κριτική τους σκέψη προκειμένου να ανιχνεύσουν αναλογίες ανάμεσα στον κόσμο που ζωγράφισαν οι ίδιοι λίγο πιο πριν και σε αυτόν που συνθέτει ο τραγουδιστής με τους στίχους του.

6.2. 2^η φάση: Από τη θεωρία στην πράξη

Η επόμενη φάση διαρκεί τρεις (3) διδακτικές ώρες. Οι μαθητές στις ίδιες ομάδες των 3-5 ατόμων πραγματοποιούν μετάβαση από τη θεωρία στην πράξη.

Κάθε ομάδα καλείται να εικονογραφήσει το τραγούδι στίχο-στίχο μέσα από το πρίσμα των έξι καπέλων της σκέψης. Οι μαθητές ασκούνται στην ενεργητική κατασκευή νοήματος και αυτονομούνται καθώς ο εκπαιδευτικός τους δίνει τώρα την ελευθερία να επιλέξουν την οπτική-χρώμα καπέλου με την οποία θα εργαστούν. Η οπτική αυτή καθορίζεται από τη δική τους υποκειμενική ερμηνεία στους στίχους του τραγουδιού που αντικατοπτρίζει τη δική τους γωνία θέασης του κόσμου (βλ. Εικόνα 1). Όλοι αναλαμβάνουν ρόλους-καπέλα και ξεκινούν. Η φιλοσοφία των έξι καπέλων της σκέψης διαπερνά και τον τρόπο με τον οποίο συνεργάζεται μία ομάδα. Για παράδειγμα το άτομο που έχει αναλάβει τον συντονισμό της ομάδας του φορά το μπλε καπέλο και έχει τον έλεγχο της έκβασης των δραστηριοτήτων. Μετά από διάλογο και συνεργασία κατανέμονται καθήκοντα και δημιουργούνται προσχέδια. Οι μαθητές κάθε ομάδας έχουν την ελευθερία να αποφασίσουν αν θα σχεδιάσουν τους στίχους από την οπτική ενός καπέλου ή περισσότερων. Ένα μικρό ποσοστό μαθητών αλλάζουν ρόλους-χρώματα καπέλων κατά τη διάρκεια αυτής της φάσης. Για παράδειγμα, μαθητής της πρώτης ομάδας φόρεσε αρχικά το κίτρινο καπέλο και σχεδίασε με αισιοδοξία κάποιους στίχους του τραγουδιού. Στη συνέχεια έφερε νέες ιδέες στην ομάδα του αντιπροσωπεύοντας την οπτική του πράσινου καπέλου. Η εκπαιδευτικός έχοντας αφήσει ελεύθερα τα παιδιά να επιλέξουν καπέλο – οπτική επιβλέπει τη διαδικασία παρέχοντας υποστήριξη και ενθάρρυνση. Παρατηρεί πως παρόλο που κάποια χρώματα καπέλων – οπτικές εμφανίζονται με μεγαλύτερη συχνότητα στις προτιμήσεις των μαθητών, όλα τα καπέλα έχουν

εκπροσωπηθεί στην ολομέλεια της τάξης χωρίς να αποτελεί αυτό προαπαιτούμενο για την ολοκλήρωση της δραστηριότητας.



Εικόνα 19. Σχέδιο μαθήτριας: Ο κόσμος από την οπτική του κίτρινου καπέλου

Η συνέχεια λαμβάνει χώρα στο εργαστήριο πληροφορικής του σχολείου. Οι μαθητές γίνονται παραγωγοί πρωτόλειων ταινιών που εστιάζουν στη δική τους υποκειμενική ερμηνεία για τον κόσμο. Έχοντας ψηφιοποιήσει τα σκίτσα τους οι μαθητές με τη βοήθεια του σαρωτή χρησιμοποιούν το εργαλείο Web 2.0 Windows Movie Maker, προκειμένου να δημιουργήσουν το τελικό προϊόν, δηλαδή σύντομες ταινίες με ήχο και εικόνα που αντιπροσωπεύουν τη δική τους μετάφραση στον υπέροχο κόσμο του Louis Armstrong. Η εκπαιδευτικός επιβλέπει όλη τη διαδικασία και παρεμβαίνει μόνο στην περίπτωση που η συνδρομή της κριθεί απαραίτητη. Στη διδασκαλία που βασίζεται στην τεχνολογία ο εκπαιδευτικός δρα ως διευκολυντής της μαθησιακής διαδικασίας και όχι ως απλός αναμεταδότης γνώσης (Slaouti & Kanelloroulou, 2005). Συνακόλουθα, οι μαθητές αυτονομούνται περαιτέρω, ασκούνται στην επίλυση προβλημάτων που ανακύπτουν σχετικά με τη διεκπεραίωση της ψηφιακής εργασίας τους και ολοκληρώνουν τη δραστηριότητα σε ένα εμφανώς μαθητοκεντρικό περιβάλλον που προάγει την ελευθερία έκφρασης, την κινητοποίηση σκέψης και τη δημιουργικότητα ύστερα από άσκηση κριτικής γύρω από τους άξονες των έξι καπέλων της σκέψης και του έντεχνου συλλογισμού.

6.3. 3^η φάση: Ανατροφοδότηση, επέκταση σεναρίου και κριτική αποτίμηση

Η τρίτη και τελευταία φάση που ακολουθεί εκτείνεται σε τρεις (3) διδακτικές ώρες. Στη διάρκεια της παρέχεται ανατροφοδότηση που λειτουργεί ως αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση, πραγματοποιείται επέκταση του σεναρίου και τέλος λαμβάνει χώρα η συνολική αποτίμησή του.



Αρχικά, πραγματοποιείται η προβολή των σύντομων ταινιών της κάθε ομάδας στην ολομέλεια της τάξης. Η κάθε προβολή πλαισιώνεται από μία μορφή ενδοσκόπησης που συνοψίζεται με τη σύντομη παρουσίαση από κάθε ομάδα που εκφράζει τη δική της ερμηνεία του κόσμου. Οι ομάδες αναφέρονται στο καπέλο ή στα καπέλα (στην περίπτωση που είναι περισσότερα από ένα) που χρησιμοποίησαν προκειμένου να αποτυπώσουν τον κόσμο από τη δική τους γωνία θέασης. Αιτιολογούν την επιλογή των συγκεκριμένων καπέλων αξιοποιώντας τα συλλογιστικά μοτίβα του έντεχνου συλλογισμού. Έπεται ανατροφοδότηση από τους υπόλοιπους μαθητές ανά ομάδες και στη συνέχεια αυτή του εκπαιδευτικού. Η ανατροφοδότηση παρέχεται με κρητικό και ερμηνευτικό τρόπο και επικεντρώνεται στην αποτίμηση των αναλογιών ανάμεσα στις εικόνες και τον αληθινό κόσμο. Γίνεται χρήση συλλογιστικών μοτίβων, όπως είναι η παρατήρηση, η σύγκριση, η διερεύνηση διαφορετικών απόψεων. Στα πλαίσια της ανατροφοδότησης η εκπαιδευτικός θέτει μεταγνωστικές ερωτήσεις στις ομάδες προκειμένου να ενισχύσει την κριτική σκέψη και τον έντεχνο συλλογισμό. Για παράδειγμα, ρωτά αν κάποιος μέλος της ομάδας έχει αντίθετη άποψη, ποιο είναι το συλλογιστικό του μοτίβο και πώς οδηγήθηκε στο μοτίβο αυτό.

Έπειτα, η εκπαιδευτικός εμπλέκει τους μαθητές σε μία δραστηριότητα επέκτασης του σεναρίου που αξιοποιεί μία άλλη μορφή τέχνης, το Θέατρο. Η κάθε ομάδα δραματοποιεί το τελικό προϊόν μέσα από την οπτική που ακολούθησε στη θέαση του κόσμου. Τα μέλη της κάθε ομάδας υποδύονται ρόλους φορώντας τα καπέλα που έχουν επιλέξει κατά τη διάρκεια της προηγούμενης φάσης και συνεργάζονται προκειμένου να ολοκληρώσουν τη θεατρική αναπαράσταση του κόσμου όπως τον έχουν δημιουργήσει οι ίδιοι.

Τέλος, το τελευταίο στάδιο της τρίτης φάσης περιλαμβάνει τον αναστοχασμό και την κριτική αποτίμηση όλου του σεναρίου. Οι μαθητές χρησιμοποιούν δεξιότητες ανώτερης σκέψης (Lewis & Smith, 1993) για να επαναπροσδιορίσουν την προσέγγισή τους στη θέαση του κόσμου και να αξιολογήσουν τόσο την πορεία όσο και τα τελικά προϊόντα των δραστηριοτήτων. Κρατούν σημειώσεις καταγράφοντας την εμπειρία τους και τα συναισθήματά τους στα ημερολόγια τους (βλ. απόσπασμα στο Παράρτημα Ι).

7. Αξιολόγηση του σεναρίου

7.1 Αποτίμηση επίτευξης στόχων

Συμπερασματικά, το εν λόγω σενάριο κρίνεται αποτελεσματικό. Όπως φαίνεται αναλυτικά παρακάτω, ικανοποιήθηκε τόσο ο σκοπός του, όσο και οι επιμέρους στόχοι του.

Αρχικά, ενισχύθηκε ο οπτικός γραμματισμός. Οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να εκπαιδευθούν το βλέμμα τους όχι μόνο ερμηνεύοντας αλλά κατασκευάζοντας και αναπαριστώντας την πραγματικότητα. Επιπρόσθετα,



οι μαθητές κινητοποιήθηκαν σε μεγάλο βαθμό μέσα από τη σύνδεση του μαθήματος των Αγγλικών με την Τέχνη. Τόσο από το ημερολόγιο του καθηγητή (βλ. απόσπασμα στο Παράρτημα II), όσο κι από αυτά των μαθητών (βλ. απόσπασμα στο Παράρτημα I) είναι εμφανές ότι οι καινοτόμες δραστηριότητες είχαν απήχηση στους μαθητές και αποτέλεσαν αφορμή για να βιώσουν οι μαθητές την τέχνη ως εμπειρία (Dewey, 2005). Ταυτόχρονα, οι δραστηριότητες που εστίασαν στα έξι καπέλα της σκέψης και τον έντεχνο συλλογισμό έδωσαν την ευκαιρία στους μαθητές να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη. Καλλιέργησαν την υπαρξιακή νοημοσύνη των μαθητών (Gardner, 1993), καθώς αυτοί κλήθηκαν να ερμηνέψουν την πραγματικότητα ύστερα από διερεύνηση ερωτημάτων που σχετίζονται με την ανθρώπινη ύπαρξη. Η εφαρμογή των έξι καπέλων της σκέψης βοήθησε τους μαθητές να συνειδητοποιήσουν ότι η κριτική σκέψη κι η επίλυση προβλημάτων είναι δεξιότητες που όλοι μπορούν να μπορούν να διδαχθούν (Kivunja, 2015; Rizvi et al., 2011). Όπως αναφέρει ο De Bono (1985), αποτέλεσαν μία ευκαιρία για να σκεφτούν πέρα από τα καθιερωμένα. Η εκπαίδευση του βλέμματος των μαθητών πραγματοποιήθηκε μέσα από την όξυνση της κριτικής σκέψης κατά τη διάρκεια της κατασκευής των οπτικοακουστικών προϊόντων, που οδήγησε σε ένα σταδιακό πέρασμα από το παιδί-θεατή, στο παιδί-δημιουργό και τέλος στο παιδί-κριτικό (Γρόσδος, 2010). Επιπρόσθετα, οι μαθητές καλλιέργησαν τον ψηφιακό εγγραμματισμό μέσα από τη χρήση του Windows Movie Maker. Επίσης, αξίζει να αναφερθεί η αυτονόμησή τους, καθώς στο μεγαλύτερο μέρος της εργασίας εργάστηκαν κατά ομάδες αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες τόσο για την πορεία των δραστηριοτήτων, όπως για παράδειγμα επιλογή χρώματος καπέλου –οπτικής, όσο και για την επίλυση προβλημάτων. Η εκπαιδευτικός είχε ρόλο καθοδηγητικό και η διδασκαλία πήρε μαθητοκεντρική μορφή. Ανάλογα με το δυναμικό της κάθε ομάδας διαμορφώθηκε και το πλαίσιο της υποστήριξης (περισσότερη ή λιγότερη καθοδήγηση).

Οι δυσκολίες που προέκυψαν αφορούσαν κυρίως την τεχνολογία. Επομένως, θα πρέπει να γίνεται πιο συστηματικά αναβάθμιση των ηλεκτρονικών υπολογιστών στα σχολεία, ώστε αυτοί να αποδίδουν στο μέγιστο των δυνατοτήτων τους και να μη δυσχεραίνουν το έργο των εκπαιδευτικών.

7.2. Διάχυση στη σχολική κοινότητα

Οι δραστηριότητες που οργανώθηκαν γύρω από τη θεωρία των έξι καπέλων της σκέψης και του έντεχνου συλλογισμού αποτέλεσαν πόλο έλξης και για τους υπόλοιπους μαθητές του σχολείου που ενημερώθηκαν για τη δράση. Μετά από αίτημά τους, ο εκπαιδευτικός φρόντισε να συνδέσει τη διδασκαλία της Αγγλικής Γλώσσας με την Τέχνη υλοποιώντας το συγκεκριμένο σενάριο και στους μαθητές άλλων τμημάτων του ίδιου σχολείου. Παράλληλα, στα πλαίσια παιδαγωγικών συνεδριάσεων και συναντήσεων γονέων ο



εκπαιδευτικός ενημέρωσε αντίστοιχα συναδέλφους και γονείς που είχαν πληροφορηθεί για το καινοτόμο σενάριο και έδειξαν ενδιαφέρον να μάθουν περισσότερα για αυτό.

Λαμβάνοντας υπόψη τη θετική αποτίμηση του συγκεκριμένου σεναρίου και το ενδιαφέρον της ευρύτερης σχολικής κοινότητας ο εκπαιδευτικός της τάξης σκοπεύει να συνδέσει συστηματικά τη διδασκαλία της Αγγλικής Γλώσσας με την τέχνη, τα έξι καπέλα της σκέψης και τα συλλογιστικά μοτίβα του έντεχνου συλλογισμού. Η σύνδεση αυτή θα έχει ως αποτέλεσμα την καλλιέργεια την κριτικής ικανότητας μέσα από τον οπτικό γραμματισμό, την απλοποίηση του τρόπου σκέψης των μαθητών και το πέρασμα από τον μαθητή - καταναλωτή στον μαθητή - δημιουργό.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

- Council of Europe. (2001). *Common European framework for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: CUP.
- De Bono, E. (1985). *Six Thinking Hats: An Essential Approach to Business Management*. Little, Brown, & Company.
- Dewey, J. (2005). *Art as Experience*. New York: The Berkeley Publishing Group.
- Felten, P. (2008). Visual literacy. *Change: The Magazine of higher learning*, 40, 60–64.
- Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*. New York: Basic Books.
- Gholam, A. (2018). Student engagement through visual thinking routines. *Athens Journal of Education*, 5, 161-172.
- González, D., & St. Louis, R. (2008). The use of Web 2.0 tools to promote learner autonomy. *Independence*, 43, 28-32.
- Goodfellow, R. (2004). Online literacies and learning: Operational, cultural and critical dimensions. *Language and Education*, 18(5), 379-399.
- Kalantzis, M., & Cope, B. (2012). *Literacies*. New York: CUP.
- Karavas, K. (2004). The implementation of educational innovations. In K. Karavas, & E. Manolopoulou-Sergi (Eds.), *Course design and evaluation: Evaluation, innovation and implementation*, 3, 217-268. Patras: HOU.
- Kellner, D. (2002). Technological revolution, multiple literacies and the restructuring of education. In I. Snyder (Ed.), *Silicon Literacies, communication, innovation and education in the electronic age*, 154-170. London / New York: Routledge.
- Kivunja, C. (2015). Using De Bono's six thinking hats model to teach critical thinking and problem solving skills essential for success in the 21st century economy. *Creative Education*, 6, 380-391.
- Lankshear, C., & Knobel, M. (2006). Digital literacy and digital literacies: Policy, pedagogy and research considerations for education. *Digital Kompetenz*, 1(1), 12-24. Ανακτήθηκε στις 15/11/2019 από



<http://www.uio.no/studier/emner/matnat/ifi/INF4280/h09/Lankshear2006DigitalLiteracy.pdf>

- Lewis, A., & Smith, D. (1993). Defining higher-order thinking. *Theory into Practice*, 32(3), 131-137.
- Mc Gavigan, P. (n.d.). *Think Teen: 3rd grade of junior high school. Student's Book*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Pedagogic Institute. (2003). A cross-thematic common framework of foreign languages curricula. In Pedagogic Institute. Ανακτήθηκε στις 15/11/2019 από http://www.pi-schools.gr/lessons/english/pdf/14depps_XenonGlossonAgglika.pdf
- Rizvi, A.A., Bilal, M., Ghaffar, A., & Asdaque, M. M. (2011). Application of six thinking hats in education. *International Journal of Academic Research*, 3, 775-779.
- Slaouti, D., & Kanellopoulou, M. (2005). Introduction to educational technology for ELT. In Slaouti, D. & Kanellopoulou, M. (Eds.), *Educational technology in English language teaching* 1,13-51. Patras: HOU.
- Thibaut, P., & Curwood, J.S. (2018). Multiliteracies in practice: integrating multimodal production across the curriculum. *Theory Into Practice*, 57(1), 48-55.
- Thiele, B., & Weiss, G.D. (1967). What a wonderful world. Recorded by Armstrong, L. [Audio file].
- Tishman, S., Palmer, P., & Harvard Project Zero (2006). *Artful thinking: Stronger thinking and learning through the power of art: Final Report*. Cambridge, Mass: Project Zero, Harvard Graduate School of Education. Ανακτήθηκε στις 15/11/2019 από <http://www.pz.harvard.edu/sites/default/files/ArtfulThinkingFinalReport-1.pdf>

Ελληνόγλωσσες

- Γρόσδος, Σ. (2010). Οπτικοακουστικός γραμματισμός: Από το παιδικά καταναλωτή στο παιδί-δημιουργό. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών θεμάτων*, 16, 54-68.
- Γρόσδος, Σ. (2017). *Εικόνα και δημιουργική γραφή: Έργα ζωγραφικής, εικόνες της λογοτεχνίας, κόμικς, φωτογραφίες*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Jaques, D. (2001). *Μάθηση σε Ομάδες*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Κανελλόπουλος, Π. Α., & Τσαφταρίδης, Ν. (Επιμ.) (2010). *Η Τέχνη στην Εκπαίδευση – Η Εκπαίδευση στην Τέχνη: Εξερευνήσεις του Δημιουργικού Ρόλου της Τέχνης στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Νήσος.
- Ματσαγγούρας, Η. (1995). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Αθανασία Κακαλή

Εκπαιδευτικός Αγγλικής Γλώσσας, Γυμνάσιο Σχηματαρίου

prima25vera@yahoo.gr

Παράρτημα

Παράρτημα I. Απόσπασμα από ημερολόγιο μαθητή



The six thinking hats project!

1 Dear diary,
I liked wearing a hat to help me think in a different way,
working in groups, using imagination & Art in English, drawing to create
my own wonderful world, not having to use the textbook as usual, using
movie maker, being in the technology lab

2 I didn't likethat the project had to finish so soon
.....

3 I learnt new things such as: I really am capable to draw
using imagination, the six thinking hats, combining drawings, text &
sound to produce a movie

4 had difficulties inNo difficulties, because I cooperated
with my team and my teacher helped me believe in myself – never before
could I imagine I could draw or produce my own movie

5 I would like touse Art more frequently in order to express
myself, the way I see and feel about the world around / learn English
through Art / learning in such a pleasant way as this
one.....

Παράρτημα II. Απόσπασμα από το ημερολόγιο της τάξης

**«Προτάσεις Τέχνης και Πολιτισμού
στην Εκπαίδευση»**

☞ Ημερολόγιο Τάξης ☜			
Εκπαιδευτικός:	Αθανασία Κακαλή	Σχολ. Έτος:	2019-2020
Σχολείο:	Γυμνάσιο Σχηματαρίου	Τάξη:	Γ1
Μάθημα:	Αγγλικά / Διαθεματικό Project	Διάρκεια Παρατήρησης:	8 x 45 '
Τίτλος Διαθεματικού Project:	6 Thinking Hats Project	Σκοπός & επιμέρους στόχοι:	Σύνδεση διδασκαλίας Αγγλικών & Τέχνης Καλλιέργεια οπτικού εγγραμματισμού, πολυεγγραμματισμού, κριτικής σκέψης & αυτονομίας των μαθητών
1. Οι μαθητές & ο οπτικός γραμματισμός	Οι μαθητές όξυναν την οπτική τους αντίληψη, καθώς ενεργοποιήθηκαν να κάνουν συνδέσεις ανάμεσα σε εικόνες, κείμενο και ήχο προκειμένου να παράγουν το τελικό προϊόν: να κατασκευάσουν την δική τους πραγματικότητα, τον κόσμο όπως τον αντιλαμβάνονται από τη δική τους γωνία θέασης. Δεν περιορίστηκαν στον ρόλο του θεατή - καταναλωτή αλλά έγιναν οι ίδιοι παραγωγοί - δημιουργοί και κριτικοί αποτιμώντας τα τελικά προϊόντα.		
2. Οι μαθητές & ο έντεχνος συλλογισμός	Οι μαθητές καλλιέργησαν την κριτική τους ικανότητα, διεύρυναν και εμπάθυναν τη σκέψη τους, ενδυνάμωσαν τη στοχαστική τους διάθεση, ενεργοποίησαν τη φαντασία τους και τη δημιουργική τους σκέψη μέσα από την αξιοποίηση μοτίβων συλλογιστικής (παρατήρηση, σύγκριση & σύνδεση, εξέταση από διαφορετικές γωνίες θέασης, ερμηνεία & αιτιολόγηση), αποδέχτηκαν το διαφορετικό & την υποκειμενική αντίληψη του κόσμου.		
3. Οι μαθητές & ο ψηφιακός εγγραμματισμός	Οι μαθητές χρησιμοποίησαν με επιτυχία το Web 2.0 εργαλείο Windows Movie Maker προκειμένου να φτάσουν στο τελικό προϊόν (παραγωγή σύντομης πρωτόλειας ταινίας). Αυτονομήθηκαν, καθώς αντιμετώπισαν μόνοι τους τα όποια προβλήματα τεχνολογικά προέκυψαν.		
4. Συναισθήματα μαθητών / Εκπαιδευτικό κλίμα	Άκρατος ενθουσιασμός, ικανοποίηση ζωγραφισμένη στα πρόσωπα όλων, χαρά της δημιουργίας, προθυμία για συμμετοχή ακόμη και από μαθητές με μειωμένα κίνητρα, αύξηση αυτοπεποίθησης, συνεργασία χωρίς συγκρούσεις, ανυπομονησία για τη συνέχεια, προτάσεις για επέκταση του σεναρίου με επιπρόσθετες δραστηριότητες που αξιοποιούν διάφορες εκφάνσεις της Τέχνης στη διδασκαλία του μαθήματος της Αγγλικής Γλώσσας.		

5. Προβλήματα	Ένας - δύο μαθητές ένωσαν άγχος για την ολοκλήρωση του τελικού προϊόντος όταν χρειάστηκε να επανεκκινηθεί το Web 2.0 εργαλείο Windows Movie Maker, με αποτέλεσμα να χαθεί μέρος από την πρόοδο των εργασιών τους. Με την υποστήριξη των υπόλοιπων μελών της ομάδας ξεπέρασαν το άγχος κι έφτασαν στο τελικό προϊόν μέσα στα χρονικά περιθώρια που είχαν τεθεί.
6. Επίτευξη στόχων	Όλες οι ομάδες συνεργάστηκαν αποτελεσματικά & αυτόνομα. Έφτασαν στο τελικό προϊόν (δημιουργία σύντομων ταινιών) μέσα στα χρονικά περιθώρια που είχαν τεθεί. Ακόμη και οι αδύναμοι μαθητές ανέλαβαν πρωτοβουλίες μέσα στην ομάδα νιώθοντας χρήσιμοι και επανεκτιμώντας τις ικανότητές τους.
7. Επιπρόσθετα σχόλια	Η εκπαιδευτικός ένωσε ικανοποίηση που κατάφερε μέσα από την τέχνη να κινητοποιήσει τους μαθητές, να ενεργοποιήσει την κριτική τους σκέψη & να βοηθήσει ακόμη περισσότερο τους αδύναμους να αποκτήσουν κίνητρα συμμετοχής, να αυξήσουν την αυτοπεποίθησή τους νιώθοντας ασφαλείς μέσα στην ομάδα & να αυτονομηθούν.



Παιδαγωγική Αξιοποίηση της Θεατρικής Διερεύνησης στο Μουσείο: Θεατροπαιδαγωγικές Παρεμβάσεις και Διερευνητικά Μουσειακά Προγράμματα στο Ιστορικό Μουσείο Αλεξανδρούπολης

Αγνή Α. Καραγιάννη

Περίληψη

Σκοπός της εισήγησης είναι να αναδείξει μια σύγχρονη προσέγγιση της μουσειακής μάθησης: την αξιοποίηση του Θεάτρου, και συγκεκριμένα του Εκπαιδευτικού Θεάτρου (Drama in Education) και της διερευνητικής δραματοποίησης (inquiry drama) σε μουσειακά εκπαιδευτικά προγράμματα. Ειδικότερα, γίνεται αναφορά σε διερευνητικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα από το σύνολο εκπαιδευτικών προγραμμάτων, που σχεδιάζονται και υλοποιούνται για μαθητές Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στο Ιστορικό Μουσείο Αλεξανδρούπολης. Η εισήγηση αποτελείται από δύο μέρη. Αρχικά, στην εισαγωγή υπάρχει ένα σύντομο θεωρητικό πλαίσιο σχετικά με το μουσείο ως περιβάλλον μάθησης και ανάπτυξης, την αναγκαιότητα συνεργασίας σχολείου-μουσείου και την αξιοποίηση της βιωματικής μουσειακής μάθησης με τη χρήση θεατρικών τεχνικών. Στη συνέχεια, παρουσιάζεται θεατροπαιδαγωγική διερευνητική παρέμβαση σε μουσειακό περιβάλλον ως διδακτική πρόταση. Εκκινεί από τα μουσειακά εκθέματα, έχει ως όχημα θεατρικά κείμενα της αρχαιοελληνικής γραμματείας και αξιοποιεί θεατρικές τεχνικές εμπύχωσης στο μουσείο. Το μουσειακό πρόγραμμα σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε με βάση τον μουσειολογικό σχεδιασμό και το περιεχόμενο της μόνιμης μουσειακής έκθεσης για την τοπική ιστορία του Ιστορικού Μουσείου Αλεξανδρούπολης, θίγοντας τις συνέπειες του πολέμου στους ανθρώπους και στους τόπους. Απευθύνεται σε μαθητές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Στόχος είναι ο στοχασμός και αναστοχασμός των μαθητών, μέσω των θεατρικών τεχνικών, για ζητήματα που αφορούν στην αλλαγή της ζωής των ανθρώπων με αφορμή τις μουσειακές συλλογές. Η παρέμβαση αυτή ανήκει στο σύνολο των μουσειακών προγραμμάτων με ερευνητικό χαρακτήρα, που πραγματοποιήθηκαν στο πλαίσιο της προέρευνας (2017-2018) και έρευνας (2018-2019) διδακτορικής διατριβής με θέμα την αξιοποίηση της διερευνητικής δραματοποίησης σε μουσειακό περιβάλλον.

Λέξεις κλειδιά: Εκπαιδευτικό θέατρο, θεατρική διερεύνηση στο μουσείο, διερευνητική δραματοποίηση, σύνδεση τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης.

1. Εισαγωγή

Η παρούσα εισήγηση έχει ως σκοπό να αναδείξει την παιδαγωγική αξιοποίηση του Εκπαιδευτικού Θεάτρου στην άτυπη εκπαίδευση, και συγκεκριμένα στη μουσειακή. Με βάση τους προβληματισμούς και τους στόχους του συνεδρίου, η εισήγηση παρουσιάζει πρακτικές συνεργασίας και γόνιμου διαλόγου ενός φορέα άτυπης εκπαίδευσης, όπως είναι το μουσείο, με την εκπαιδευτική κοινότητα, μέσα από εκπαιδευτικά προγράμματα του μουσείου τα οποία χρησιμοποιούν θεατρικές διερευνητικές τεχνικές. Η εισήγηση, αν και είναι αποτέλεσμα ερευνητικής μελέτης (καθώς το



εκπαιδευτικό πρόγραμμα που παρουσιάζει αξιοποιεί μεθοδολογικά εργαλεία εν εξελίξει διδακτορικής διατριβής), έχει χαρακτήρα διδακτικής πρότασης. Περιγράφονται τα βασικά στοιχεία σχεδιασμού και εφαρμογής του εκπαιδευτικού προγράμματος, όπως αυτό υλοποιείται στο Ιστορικό Μουσείο Αλεξανδρούπολης. Αναφέρονται στοιχεία για το περιβάλλον παρέμβασης, την ηλικιακή ομάδα και σχολική βαθμίδα συμμετεχόντων, τη στοχοθεσία, τη μεθοδολογία και τα στάδια ανάπτυξης των δραστηριοτήτων, καθώς και για την αξιολόγησή του.

1.1 Το Μουσείο ως περιβάλλον μάθησης

Το σύγχρονο μουσείο θεωρείται περιβάλλον εκπαιδευτικό (Hooper-Greenhill, 1994) ώστε εκπαιδευτικές δραστηριότητες και οργανωμένα εκπαιδευτικά προγράμματα να γίνονται στα μουσεία από τα μέσα του 20ού αιώνα στο εξωτερικό και από τα τέλη του 20ού αιώνα στην Ελλάδα, με χαρακτηριστικό το πρόγραμμα *Μελίνα*. Αυτή η προσέγγιση του μουσείου ως φορέα μάθησης και ανάπτυξης διαφαίνεται στο Ευρωπαϊκό project LEM – The Learning Museum (2010-2013), στο οποίο συμμετείχαν (και συνεχίζουν να μετέχουν) μουσεία και πολιτιστικοί φορείς από 23 ευρωπαϊκές χώρες συμπεριλαμβανομένης και της Ελλάδας, όπως φαίνεται στην επίσημη ιστοσελίδα του προγράμματος. Παράλληλα, το μουσείο εκλαμβάνεται όχι μόνο ως περιβάλλον άτυπης εκπαίδευσης όπου πραγματοποιούνται εκπαιδευτικές δραστηριότητες, αλλά ως ζωντανός οργανισμός που αφογκράζεται το κοινό και την τοπική κοινωνία, συνδιαλέγεται με το κοινό (Pearce, 2002· Macdonald, 2012). Άλλωστε οι κοινωνίες εκφράζονται και μέσα από τα μουσεία, όπου προβάλλονται αξίες, ατομικές, κοινωνικές, συλλογικές ταυτότητες (Βεργέτη, 2003). Κατ' επέκταση, η σύγχρονη μουσειακή μάθηση αφορά «όχι μόνο στη γνώση και κατανόηση, αλλά και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, στην αλλαγή συμπεριφορών, αξιών, στην ευχαρίστηση, στην έμπνευση και στη δημιουργικότητα» (Νικονάνου, 2015: 14).

Με βάση τα παραπάνω, είναι εύληπτο ότι η μαθησιακή διαδικασία στο σύγχρονο Εποικοδομητικό (κονστροκτουβιστικό) και Συμμετοχικό μουσείο δεν είναι δασκαλοκεντρική ή παθητική, αλλά προυποθέτει βιωματικότητα και συμμετοχικότητα (Desvallées & Mairesse, 2014). Ο μουσειοπαιδαγωγός δεν λειτουργεί πια ως ξεναγός είτε ως ο ειδικός που δίνει στείρες πληροφορίες και υλοποιεί δράσεις χωρίς νόημα και ενδιαφέρον για το μαθητικό κοινό. Αντίθετα, ο μαθητής μέσα από τη διάδραση και την αυτόβουλη μάθηση μπορεί να συνδέσει την προυπάρχουσα γνώση με τη νέα γνώση, να δημιουργήσει αλληλουχίες παρελθόντος-παρόντος, να εμβαθύνει στον άνθρωπο, στο περιβάλλον, στην ιστορία και στον πολιτισμό (Falk & Dierking, 2004) Η Α. Φιλιππουπολίτη, καταγράφοντας τις σύγχρονες εκπαιδευτικές θεωρίες στη μουσειακή μάθηση σε συλλογικό τόμο της Ν. Νικονάνου (2015), παραπέμπει στο Πλαισιακό Μοντέλο Μάθησης (Contextual Model of Learning) «που προτάθηκε στις αρχές του 21ου αιώνα



σχετικά με την αυτόβουλη μάθηση σε μη τυπικά μαθησιακά περιβάλλοντα. Η μάθηση σε αυτά τα περιβάλλοντα επηρεάζεται από το προσωπικό, το κοινωνικοπολιτισμικό και το φυσικό πλαίσιο» (Φιλιππουπολίτη, 2015: 41). Πράγματι, ο επισκέπτης στα μουσεία εκλαμβάνεται ως ενεργός δέκτης μηνυμάτων και οι μαθητές ως συμμετοχοί μιας διεργασίας πολιτισμικού περιεχομένου μέσα από τη βιωματική αλληλεπίδραση με τα μουσειακά εκθέματα. Παράλληλα, κατά τη μουσειακή επίσκεψη ο εκπαιδευτικός της τάξης λειτουργεί εξίσου διαδραστικά (αλληλοεπιδρά με το μουσείο και με την ομάδα του), διαμεσολαβητικά, συνεργάζεται με τον μουσειοπαιδαγωγό ώστε να δομηθεί ορθά η μουσειακή επίσκεψη με βάση τα ενδιαφέροντα, το γνωστικό και αναπτυξιακό επίπεδο, τις προσδοκίες της ομάδας (Σκαλτσά 2010). Συγκεκριμένα, κατά το σχεδιασμό και την υλοποίηση μιας μουσειακής επίσκεψης ή συμμετοχής σε εκπαιδευτικό πρόγραμμα προτείνονται τρία στάδια: κατάλληλη προετοιμασία των μαθητών για την επικείμενη εμπειρία πριν την επίσκεψη στο μουσείο, δημιουργικές μαθησιακές διαδικασίες κατά τη διάρκεια της επίσκεψης, ανατροφοδότηση μετά την επίσκεψη.

Η έννοια της διάδρασης και της διερεύνησης έχει απασχολήσει την έρευνα στις Μουσειακές Σπουδές. Σε έρευνα των Falk & Dierking (2004) σχετικά με τη μουσειακή εμπειρία επισκεπτών (το δείγμα αφορούσε 199 ενήλικες και ανήλικες), προέκυψε ότι υπάρχουν σημαντικά και ποικίλα οφέλη κατά τη διαδραστική σχέση του επισκέπτη με τα εκθέματα, καλλιεργούνται δεξιότητες, προκαλούνται συναισθήματα και ενδιαφέροντα (Falk & Dierking, 2004: 178-179). Τα τελευταία χρόνια το πρόγραμμα Erasmus Plus/eTwinning *Innovation starts with action! STEAM* (2016-2018) περιλαμβάνει διάφορες βιωματικές και διαδραστικές διδακτικές εφαρμογές (π.χ κατασκευές Ρομποτικής Lego), μία από τις οποίες είναι η αξιοποίηση της Τέχνης σε μουσειακές δράσεις (Art in museum activities). Στις βιωματικές και συμμετοχικές πολιτισμικές δράσεις βασικό επικοινωνιακό μέσο θεωρείται το θέατρο. Χρησιμοποιείται ως μορφή αναπαράστασης του παρελθόντος, όχι μόνο σε μουσεία αλλά ευρύτερα σε πολιτισμικά τοπία στο εξωτερικό (Bennet, 2012) και τα τελευταία χρόνια και στην Ελλάδα (Κοντογιάννη, 1995). Βέβαια, η αξιοποίηση του θεάτρου στην Ελλάδα, όχι απλά ως μορφής παραστατικής τέχνης, αλλά ως παιδαγωγικού εργαλείου προτάσσεται στην τυπική εκπαίδευση (Γραμματάς, 2009). Στην άτυπη εκπαίδευση οι θεατρικές τεχνικές εφαρμόζονται μέσα από τη μορφή του Μουσειακού Θεάτρου (Νικονάνου 2015; Βενιέρη 2017) και του Εκπαιδευτικού Θεάτρου στο μουσείο (Παπαδόπουλος & Φιλιππουπολίτη, 2019· Karagianni & Papadopoulos, 2019).

1.2 Σχετικές έρευνες μουσειακής μάθησης στην Ελλάδα και εκπαιδευτικές δράσεις

Στην Ελλάδα, υπάρχουν περιορισμένες έρευνες για τη μουσειακή μάθηση με μαθητές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Σε παλαιότερη έρευνα του ΕΚΚΕ (1995-1997) μελετήθηκε η σχέση μαθητών Δευτεροβάθμιας με το μουσείο, με



πεδίο έρευνας μουσεία της Αθήνας και της Ικαρίας. Διαπιστώθηκε η θετική στάση των μαθητών προς το μουσείο και η απόκτηση γνώσεων στο μουσείο, αλλά κατά την αξιολόγηση των ερωτηματολογίων φάνηκε ότι ένας έφηβος δεν θα επέλεγε να ψυχαγωγηθεί στον ελεύθερο χρόνο του σε ένα μουσείο (Κουβέλη, 2001).

Τα τελευταία χρόνια αξιοποιούνται εκπαιδευτικά προγράμματα με διαδραστικό αλλά και θεατροπαιδαγωγικό χαρακτήρα. Τέτοιου είδους εκπαιδευτικές δράσεις σε μουσεία στην Ελλάδα κοινοποιούνται από το Ελληνικό Τμήμα του Διεθνούς Συμβουλίου Μουσείων στην επίσημη ιστοσελίδα του και αφορούν στην εικαστική και θεατρική έκφραση. Για παράδειγμα, το Πολιτιστικό Ίδρυμα Ομίλου Πειραιώς (ΠΙΟΠ) έχει οργανωμένη θεατρική ομάδα και χρησιμοποιεί το Μουσειακό και το Εκπαιδευτικό θέατρο στα μουσειακά του προγράμματα. Το ΠΙΟΠ, όπως κοινοποιεί στην ιστοσελίδα του, πρόσφατα (2017) ενέταξε ένα μουσειακό πρόγραμμα διερευνητικής δραματοποίησης στο Μουσείο Μετάξης, το οποίο σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε από τη γράφουσα. Επίσης, εκπαιδευτικές δραστηριότητες του Πελοποννησιακού Λαογραφικού Ιδρύματος έχουν ξενάγησεις από μουσειοπαιδαγωγό εντός ρόλου, στοιχείο που αξιοποιείται σε μουσειακές δράσεις και άλλων μουσείων όπως του Εθνικού Αρχαιολογικού Μουσείου, του Αρχαιολογικού Μουσείου Θεσσαλονίκης. Ιδιαίτερες βιωματικές δράσεις εξελίσσονται στο Μουσείο Φωτογραφίας στη Θεσσαλονίκη, στο Μουσείο Σύγχρονης Τέχνης, όπως αυτές αναρτώνται στις επίσημες ιστοσελίδες τους.

2. Εκπαιδευτικό μουσειακό πρόγραμμα

Με βάση το παραπάνω θεωρητικό πλαίσιο, είναι εύληπτο ότι το Εκπαιδευτικό Θέατρο στα μουσεία αποτελεί μια σύγχρονη μουσειοπαιδαγωγική πρακτική, για αυτό το λόγο κατατίθεται η παρούσα διδακτική μουσειοπαιδαγωγική πρόταση. Στο σημείο αυτό πρέπει να διευκρινιστεί ότι η αποτελεσματικότητα του Εκπαιδευτικού Θεάτρου σε εκπαιδευτικά μουσειακά προγράμματα, όπως και ευρύτερα σε δράσεις, δεν μπορεί να αξιολογηθεί με απόλυτα μετρήσιμα στοιχεία, από τη στιγμή που αφορά σε παρεμβάσεις ποιοτικού χαρακτήρα (διερευνώνται στάσεις, συμπεριφορές, σκέψεις και συναισθήματα) και όχι καθαρά ποσοτικού χαρακτήρα. Στην Παιδαγωγική του Θεάτρου έχουν προταθεί εργαλεία αξιολόγησης της Δραματοποίησης σε γνωστικό, συναισθηματικό, ψυχοκοινωνικό και πολιτισμικό επίπεδο (Παπαδόπουλος, 2007). Στη Μουσειοπαιδαγωγική έχουν διαμορφωθεί ανάλογα μεθοδολογικά εργαλεία αξιολόγησης τόσο για τα Αναμενόμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα όσο και τα Κοινωνικά Αποτελέσματα της μουσειακής μάθησης και εμπειρίας (Μούλιου, 2014). Για αυτό το λόγο, ενδιαφέρον έχει η διαδικασία, η πρωτοτυπία και ευελιξία των δραστηριοτήτων, ο εμπλουτισμός της παρέμβασης με παιδαγωγικές, εμπνευστικές και θεατρικές τεχνικές, και όχι αυτό καθ' αυτό ένα μετρήσιμο αποτέλεσμα που εκφράζεται με αριθμούς και



στατιστικές. Άλλωστε, όπως ήδη αναφέρθηκε, το μουσείο δεν είναι ένα τυπικό περιβάλλον μάθησης και απόκτησης γνώσης, αλλά ένα άτυπο εναλλακτικό περιβάλλον μάθησης, ψυχαγωγίας και εμπειρίας, όπως το ορίζει η E. Hooper-Greenhill (1994).

2.1. Περιβάλλον υλοποίησης του προγράμματος

Πριν παρουσιαστεί το πρόγραμμα, οφείλει να γίνει μια σύντομη αναφορά στο περιβάλλον άτυπης μάθησης στο οποίο υλοποιήθηκε, δηλαδή στο Ιστορικό Μουσείο Αλεξανδρούπολης. Το Ιστορικό Μουσείο Αλεξανδρούπολης φέρει το δικό του παιδαγωγικό ρόλο στην τοπική κοινωνία της Αλεξανδρούπολης. Στεγάζεται σε ένα σύγχρονο διώροφο κτίριο. Στον ισόγειο χώρο υπάρχει χώρος εκδηλώσεων και περιοδικών εκθέσεων, στον ημιώροφο φιλοξενείται η συλλογή της γνωστής λαογράφου Ελένης Φιλιππίδη με έργα υφαντικής τέχνης και ενδυμασίας των Σαρακατσάνων της Θράκης, και στον πρώτο όροφο υπάρχουν μουσειακά εκθέματα, ψηφιακές οθόνες και διαδραστικός ψηφιακός πίνακας με την ιστορία της Αλεξανδρούπολης. Η μόνιμη αίθουσα του πρώτου ορόφου είναι διαμορφωμένη ανά θεματικές ενότητες (αρχαιότητα στη Θράκη, η γένεση της πόλης, οικονομία, πολιτική και πολιτιστική ζωή). Αναλυτικές πληροφορίες για τις μουσειακές συλλογές του Ιστορικού Μουσείου Αλεξανδρούπολης υπάρχουν στους 4 τόμους σχετικά με το μουσείο, που έχει εκδώσει το ίδιο το μουσείο. Γενικότερα, όσον αφορά στον εκπαιδευτικό του ρόλο, το Ιστορικό Μουσείο Αλεξανδρούπολης έχει διαμορφώσει και υλοποιεί εκπαιδευτικά προγράμματα με ποικίλες θεματικές για όλες τις σχολικές βαθμίδες. Τα προγράμματα, που υλοποιούνται στο μουσείο από εξωτερικούς συνεργάτες ή εθελοντές μουσειοπαιδαγωγούς, κοινοποιούνται στις Διευθύνσεις Εκπαίδευσης και στη συνέχεια οι εκπαιδευτικοί των σχολικών μονάδων επιλέγουν τη θεματική των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που τους ενδιαφέρει. Οι θεματικές ενότητες έχουν σχέση με την τοπική ιστορία, τους ανθρώπους και τη σχέση τους με την πόλη, την αρχιτεκτονική, την τέχνη, τον πολιτισμό.

Η διδακτική παρέμβαση, που περιγράφεται στην παρούσα εισήγηση, αξιοποίησε από τις συλλογές του 1^{ου} ορόφου φωτογραφικό υλικό και οικογενειακά κειμήλια από τους κατοίκους της νεοσύστατης πόλης μετά τη Μικρασιατική καταστροφή. Ακολουθούν τα στοιχεία εφαρμογής της παρέμβασης (βαθμίδα Εκπαίδευσης, τάξεις, χρονολογία εφαρμογής, διάρκεια εφαρμογής, θεματική), οι στόχοι/τα αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα, η Μεθοδολογία και το διδακτικό υλικό, οι δραστηριότητες και η αξιολόγηση.

2.2. Θεματική και συμμετέχοντες

Το θέμα του εκπαιδευτικού μουσειακού προγράμματος, που περιγράφεται στην παρούσα εισήγηση, έχει τίτλο *Μουσείο: Μερίδιο στη Μοίρα*. Το παιχνίδι των λέξεων Μουσείο, Μερίδιο, Μοίρα αντανακλά ένα γεγονός: ότι το μουσείο αποτελεί χώρο θέασης και θεώρησης του κόσμου, συχνά 'μουσειοποίησης



της ζωής, αναπαράστασης στιγμών και καταστάσεων, εκούσιων ή ακούσιων ανθρώπινων επιλογών στην πορεία της μοίρας και της ιστορίας. Με αφορμή τις μουσειακές συλλογές ενός Ιστορικού Μουσείου πόλης, του Ιστορικού Μουσείου Αλεξανδρούπολης, προέκυψε ένας ενδιαφέρον διάλογος του επισκέπτη/μαθητή με το μουσείο σχετικά με την αλλαγή της ζωής των ανθρώπων μέσα από τις ιστορικές, οικονομικές, κοινωνικές, πολιτισμικές και πολιτικές αλλαγές που επιφέρει ένας πόλεμος. Άλλωστε, η ευρύτερη περιοχή της Θράκης βρέθηκε υπό καθεστώς κατοχής για πολλά χρόνια και ταυτόχρονα υπήρξε τόπος εγκατάστασης προσφύγων, ο οποίος δέχτηκε και ενσωμάτωσε πολυπαθείς πληθυσμούς λόγω των πολέμων.

Επομένως, το πρόγραμμα έχει ως βασικό του πυρήνα ένα θέμα που απασχολεί διαχρονικά τον άνθρωπο: τον πόλεμο που αφήνει τα σημάδια του στις ψυχές, στα υλικά και άυλα τεκμήρια του παρελθόντος, σε κείμενα, σε μαρτυρίες, σε αντικείμενα, σε φωτογραφίες, σε μνήμες ως πειστήρια του *πριν* και του *μετά*. Για αυτό το λόγο, η εκπαιδευτική παρέμβαση μεθοδεύει τη σύγκριση παρελθόντος-παρόντος με τη βοήθεια της Δραματοποίησης μέσα από δύο εκθετήρια του μουσείου, που έχουν φωτογραφικό υλικό των κατοίκων της Αλεξανδρούπολης *πριν* και *μετά* την ανταλλαγή των πληθυσμών του 1923. Το πέρασμα από το παρελθόν στο παρόν γίνεται μέσα από εμπύχωση, δηλαδή με την έμμεση καθοδήγηση εμπυχωτή-παιδαγωγού και με τεχνικές της Δραματοποίησης/του Εκπαιδευτικού Θεάτρου (Παπαδόπουλος, 2007· 2010).

Το πρόγραμμα απευθύνεται σε μαθητές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Ο αρχικός σχεδιασμός ήταν για μαθητές Β΄ Γυμνασίου, σε μια απόπειρα να συνδεθούν τα Ομηρικά Έπη, και ειδικά η *Ιλιάδα*, με την ματαιότητα των πολέμων στη διάρκεια των αιώνων. Όμως κατά την εφαρμογή του, διαφάνηκε ότι υπήρχε η δυνατότητα υλοποίησης και σε άλλες σχολικές βαθμίδες της Δευτεροβάθμιας, με βάση τουλάχιστον τον κριτικό σχολιασμό των συνοδών εκπαιδευτικών που οι μαθητές τους συμμετείχαν στο πρόγραμμα. Το συγκεκριμένο μουσειακό πρόγραμμα υλοποιήθηκε ανά τακτά χρονικά διαστήματα τα σχολικά έτη 2017-2019 (με αφορμή προέρευνα και έρευνα διδακτορικής διατριβής).

2.3. Σύνδεση προγράμματος με ΔΕΠΠΣ και στοχοθεσία

Το πρόγραμμα αποπειράθηκε να συνδέσει την προϋπάρχουσα γνώση των μαθητών με τη νέα γνώση σχετικά με την ακούσια μετακίνηση πληθυσμών λόγω δυσμενών συνθηκών σε νέες πατρίδες όπως αυτή η νέα γνώση δίνεται μέσα από το περιβάλλον μάθησης, δηλαδή από τα εκθέματα και τις προσλαμβάνουσες του μουσείου. Η θεματική του προγράμματος συνδέεται με το μουσείο και την τοπική ιστορία της περιοχής, άλλα έχει χαρακτήρα πανανθρώπινο αφού, δυστυχώς, ο πόλεμος δεν περιορίζεται σε λαούς και σύνορα. Επίσης, συνδέεται με το Δ.Ε.Π.Π.Σ (μάθημα Ιστορίας, Γλώσσας, Αρχαιοελληνικής Γραμματείας από μετάφραση). Επομένως, το πρόγραμμα



χρησιμοποιεί στοιχεία τόσο από πηγές/γνωστικά αντικείμενα που έχουν διδαχτεί οι μαθητές στο σχολείο όσο και στοιχεία από τα μουσειακό μαθησιακό περιβάλλον.

Βασική στοχοθεσία του προγράμματος είναι η διερεύνηση από τους ίδιους τους συμμετέχοντες των αιτιών και των συνεπειών ενός πολέμου μέσα από διαδικασίες εμπύχωσης. Αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα είναι η καλλιέργεια της κριτικοστοχαστικής και αναστοχαστικής συνδυαστικής σκέψης σχετικά με το αναίτιο του πολέμου και τις τραγικές αλλαγές της ανθρώπινης μοίρας, με αναγωγές στο παρελθόν, διεισδυτική ματιά στο παρόν και προβληματισμό για το μέλλον. Συγκεκριμένα, οι ειδικοί στόχοι του προγράμματος για μαθητές Δευτεροβάθμιας (Γυμνασίου και Λυκείου, προσαρμοσμένοι στο γνωστικό και αναπτυξιακό επίπεδο των συμμετεχόντων) αφορούν σε:

(α) Βιωματική προσέγγιση της τοπικής ιστορίας μετά την Μικρασιατική καταστροφή και τη μετακίνηση πληθυσμών.

(β) Ιστορική αναδρομή στην εξέλιξη της πόλης, με εστίαση στη γεωγραφική της θέση που επηρέασε την οικονομική, πολιτική και πολιτιστική της εξέλιξη, ειδικά μετά την υπογραφή της Συνθήκης της Λωζάνης.

(γ) Επαφή με την τοπική ιστορία και τον πολιτισμό μέσα από τα εκθέματα και τις πηγές του μουσείου (φωτογραφικό υλικό μουσείου, τεκμήρια, κειμήλια) όσο και από επιπρόσθετο διδακτικό υλικό με στόχο την έρευνα, την κριτική σκέψη, την ερμηνεία. Συγκεκριμένα, αξιοποιήθηκαν τόσο τα εκθετήρια με φωτογραφίες όσο και εκθέματα οικογενειών Αινιτών και Αδριανουπολιτών, όπως ένα επίσημο ένδυμα Αινίτισσας και ένα νυφικό από την Αδριανούπολη του 19ου αιώνα. Οι κάτοικοι της Αίνου και της Αδριανούπολης, που γεωγραφικά ανήκουν στη γειτονική Τουρκία, αποτελούν βασικές πληθυσμιακές ομάδες που κατοίκησαν στην πόλη και μετακινήθηκαν σε αυτήν μετά το 1920-1923.

(δ) Σύνδεση παρελθόντος-παρόντος μέσα από βιωματική, θεατροπαιδαγωγική και διερευνητική προσέγγιση του παρελθόντος με αναγωγές στο παρόν.

(ε) Καλλιέργεια της ενσυναίσθησης για την απρόσμενη αλλαγή της μοίρας των ανθρώπων λόγω πολέμου και προσφυγιάς, ένα φαινόμενο που κυριαρχεί και σήμερα.

3. Μεθοδολογία, δραστηριότητες και υποστηρικτικό διδακτικό υλικό, αξιολόγηση

Η διδακτική παρέμβαση έλαβε υπόψη σύγχρονες Παιδαγωγικές Θεωρίες, που προτείνουν τη *βιωματικότητα* και τη *συμμετοχικότητα*. Η βιωματικότητα αφορά ευρύτερα σε δράσεις με ενεργοποίηση αισθήσεων ώστε η μάθηση να αφορά σε βίωμα. Η συμμετοχικότητα σχετίζεται με τη συνεργασία και την ανταλλαγή απόψεων, γνώσεων και εμπειριών στο πλαίσιο μιας ομάδας/κοινότητας/κοινωνίας. Εκκίνησε από τον L.Vygotsky (1978) και



υιοθετήθηκε στη συνέχεια από διάφορους ερευνητές. Σύμφωνα με αυτήν την αρχή, η μάθηση και η προσωπική ανάπτυξη δεν νοούνται εκτός της κοινότητας, αλλά ορίζονται μέσα από την ομάδα είτε αφορούν σε τυπικές είτε σε άτυπες μορφές μάθησης. Επίσης, το πρόγραμμα σχεδιάστηκε και εξελίχθηκε με βάση τη διερευνητική δραματοποίηση. Πρόκειται για θεατροπαιδαγωγική και καλλιτεχνική μέθοδο που εισήχθηκε στην Ελλάδα από τον Σ. Παπαδόπουλο (2007, 2010). Η μέθοδος αποτελείται από συγκεκριμένα στάδια εξέλιξης (5 στάδια): δημιουργία ατμόσφαιρας της ομάδας, επαφή με το έργο/ερέθισμα, δημιουργία θεατρικού/νέου περιβάλλοντος, αξιολόγηση της εμπειρίας (Παπαδόπουλος, 2007: 137). Έχει αξιοποιηθεί με ποικίλες στοχοθεσίες, όπως στη διαπολιτισμική αγωγή (Dimasi & Papadopoulos, 2013) και διδάσκεται σε προπτυχιακό και μεταπτυχιακό επίπεδο στο Δ.Π.Θ και στο Ε.Κ.Π.Α. Τα τελευταία χρόνια σε ερευνητικό επίπεδο εμπλουτίστηκε για να αξιοποιηθεί παιδαγωγικά σε μουσειακό περιβάλλον (Καραγιάννη, 2017; 2019). Αυτό το θεωρητικό, και ταυτόχρονα εμπειρικό, πλαίσιο επηρέασε τη μεθοδολογία και την εξέλιξη δραστηριοτήτων με διερευνητικές θεατρικές τεχνικές στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό μουσειακό πρόγραμμα. Τα επτά (7) στάδια ανάπτυξης του προτεινόμενου (από τη γράφουσα) μουσειοπαιδαγωγικού μοντέλου διερευνητικής δραματοποίησης και οι παιδαγωγικές πρακτικές που αξιοποιήθηκαν στο παρόν μουσειακό διερευνητικό πρόγραμμα περιγράφονται παρακάτω.

Στο πρώτο στάδιο ανάπτυξης του μοντέλου (α' στάδιο), ο μουσειοπαιδαγωγός/εμπυχωτής διερευνά το μουσειακό περιβάλλον, μελετά τα μουσειακά εκθέματα και προχωρά στον σχεδιασμό της δομής, των θεατροπαιδαγωγικών πρακτικών και της στοχοθεσίας του εκπαιδευτικού προγράμματος. Εκτός από το περιβάλλον, λαμβάνεται υπόψη η ηλικιακή ομάδα, το γνωστικό και ψυχοκοινωνικό πλαίσιο, τα ενδιαφέροντα και οι εν δυνάμει προσδοκίες των συμμετεχόντων. Αυτό το στάδιο είναι στάδιο προετοιμασίας της δράσης και του παιδαγωγικού υλικού.

Στο δεύτερο στάδιο (β' στάδιο), ξεκινά η υλοποίηση του μουσειακού εκπαιδευτικού προγράμματος και η αρχική επαφή των συμμετεχόντων με το μουσείο και με τον μουσειοπαιδαγωγό. Ο εμπυχωτής/ μουσειοπαιδαγωγός επιδιώκει τα μέλη της ομάδας να συγκεντρωθούν σε κύκλο σε κεντρικό σημείο της μουσειακής έκθεσης. Τα καλεί αρχικά να αυτοσυστηθούν και στη συνέχεια να παρατηρήσουν τον χώρο. Σκοπός του παρόντος σταδίου είναι να εξοικειωθούν οι μαθητές με το νέο περιβάλλον μάθησης, το μουσειακό, και παράλληλα να αναπτύξουν, όσο το δυνατόν, σχέσεις εμπιστοσύνης με τον εμπυχωτή ώστε να μπορέσουν αβίαστα και σταδιακά να ενταχθούν στο διαδραστικό και θεατρικό πλαίσιο του εκπαιδευτικού μουσειακού προγράμματος. Το στάδιο αυτό αποτελεί πολύ βασική προϋπόθεση για να εξελιχθεί ομαλά και μέσα σε κατάλληλο παιδαγωγικό κλίμα η παιδαγωγική διαδικασία, να διερευνηθούν η προϋπάρχουσα μουσειακή εμπειρία, οι προσδοκίες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών.



Στην επόμενη φάση εξέλιξης του μουσειοπαιδαγωγικού προγράμματος (γ' στάδιο), ο εμπυχωτής καλεί τους συμμετέχοντες να περιηγηθούν στην έκθεση και να παρατηρήσουν τα εκθέματα, με εστίαση σε οικογενειακά κειμήλια προσφύγων και σε φωτογραφικό υλικό που φέρει μνήμες από χαμένες πατρίδες, μελετώντας παράλληλα το πληροφοριακό υλικό του μουσείου. Όσο διαρκεί αυτή η διαδικασία της αυτόβουλης περιήγησης των μαθητών ως ενεργών υποκειμένων μάθησης στο μουσείο, ο εμπυχωτής έχει διακριτική παρουσία και ταυτόχρονα αλλάζει την ατμόσφαιρα στο μουσείο, καθώς εισάγονται ως ηχητικό ερέθισμα (σε χαμηλή ένταση) παραδοσιακά τραγούδια της ξενιτιάς από τη Θράκη, την Ανατολική Θράκη (περιοχές που γεωγραφικά ανήκουν στην Τουρκία) και τη Δυτική (περιοχές που ανήκουν στην Ελλάδα).

Στο επόμενο στάδιο του μουσειοπαιδαγωγικού μοντέλου (δ' στάδιο) επέρχεται ομαλά η μετάβαση των μαθητών από το μουσειακό στο θεατρικό πλαίσιο. Συγκεκριμένα, ο εμπυχωτής καλεί τους μαθητές να χωριστούν σε ζευγάρια, να συζητήσουν το υλικό που συνέλεξαν και να το παρουσιάσουν σε πρωτοπρόσωπη αφήγηση, σαν να ήταν οι ίδιοι αυτοί που μετακινήθηκαν ως πρόσφυγες λόγω πολέμου και μετέφεραν ένα οικογενειακό κειμήλιο στη νέα πατρίδα. Με τον τρόπο αυτό, οι μαθητές εντός ρόλου μεταφέρουν στοιχεία του παρελθόντος, διατυπώνουν σκέψεις και συναισθήματα μέσα από μια υποθετική μεν κατάσταση, μια κατάσταση που θα μπορούσε να έχει όμως και στοιχεία προσωπικής ή οικογενειακής εμπειρίας.

Σταδιακά (ε' - στ' στάδιο ανάπτυξης μοντέλου) ο εμπυχωτής ενισχύει το περιβάλλον με σκηνικά αντικείμενα που παραπέμπουν στο παρελθόν (π.χ ένα χειροποίητο παραδοσιακό κέντημα) είτε με κειμενικά είδη οικεία προς τους μαθητές με θέμα αντιπολεμικό, όπως αποσπάσματα από την *Ιλιάδα* του Ομήρου ή από την αρχαία ελληνική τραγωδία (*Ελένη* και *Τρωάδες* του Ευριπίδη). Επίσης, υποστηρικτικό διδακτικό υλικό, πέρα από το παιδαγωγικό υλικό του ίδιου του μουσείου (εκθέματα, πληροφοριακό μουσειακό υλικό), αποτελούν κείμενα από ιστορικές πηγές για τις συνθήκες που οδήγησαν στην αλλαγή της μοίρας των ανθρώπων και στην ανταλλαγή των πληθυσμών το 1920-1923. Στόχος του διδακτικού υλικού είναι να εμπλουτίσει ο μαθητής την προϋπάρχουσα με νέα γνώση και να προκληθεί εκ νέου στοχασμός κατά τη διερευνητική θεατροπαιδαγωγική διαδικασία. Ο εμπυχωτής καλεί τις ομάδες να μελετήσουν τα νέα δεδομένα, να θέσουν πιθανά ερωτήματα, να δώσουν τις δικές τους απαντήσεις και παράλληλα να συνδέσουν όσα έχουν ήδη ανιχνευθεί μέσα από τις προθήκες της μουσειακής έκθεσης. Τα νέα αυτά στοιχεία προκύπτουν τόσο από τον προσωπικό στοχασμό και αναστοχασμό των μελών κάθε ομάδας όσο και από την αναστοχαστική διαδικασία του Θέατρου Φόρουμ: κάθε ομάδα ανταλλάσσει ιδέες, σκέψεις, συμβουλές για τον τρόπο που προσεγγίζει τον πόλεμο και την προσφυγιά, προσπαθεί να μπει στη θέση του άλλου- να λειτουργήσει ως πρωταγωνιστής σε ένα υποθετικό



σενάριο. Στο τέλος, κάθε ομάδα παρουσιάζει τη δική της ιστορία και συνδέει τα δικά της σχόλια με τα σχόλια και την οπτική των άλλων μαθητών.

Στο τελευταίο στάδιο (ζ' στάδιο) ακολουθεί η αξιολόγηση της εμπειρίας, τόσο της θεατρικής όσο και της μουσειακής. Καλλιεργείται η κριτική και συνδυαστική σκέψη των συμμετεχόντων, η αυτοαξιολόγηση και η αξιολόγηση των άλλων πίσω από τα μουσειακά εκθέματα. Επίσης, επέρχεται η δημιουργία αλληλουχιών παρελθόντος-παρόντος-μέλλοντος, της προσωπικής και της συλλογικής ταυτότητας, η ενδυνάμωση της ιστορικής και πολιτισμικής συνείδησης των συμμετεχόντων.

Μεθοδολογικά, η αξιολόγηση του προγράμματος γίνεται είτε με δεκάλεπτη συνεδρία (προφορική συνεδρία με τις απόψεις και αξιολογήσεις των μαθητών) είτε με ερωτηματολόγια που ανώνυμα και εθελοντικά συμπληρώνονται από τους συμμετέχοντες. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται συνολικά από έξι (6) ερωτήσεις, 5 κλειστού τύπου και 1 ανοικτού τύπου σχετικά με την ευρύτερη μουσειακή και θεατρική εμπειρία. Συνολικά το ερωτηματολόγιο αφορά στην πρότερη μουσειακή εμπειρία, στην αξιολόγηση του συγκεκριμένου μουσειακού προγράμματος, στην αξιολόγηση των θεατρικών τεχνικών στο μουσειακό πρόγραμμα. Κατά την αξιολόγηση χρησιμοποιείται το προτεινόμενο και ευρέως αποδεκτό εργαλείο αξιολόγησης GLO (Γενικά Μαθησιακά Αποτελέσματα) του πανεπιστήμιο Leicester που αξιολογεί γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις, ενδιαφέρον, συνολική εμπειρία. (Hooper-Greenhill, 2000). Από την συνολική αξιολόγηση μαθητών έχει διαφανεί ότι μέσα από τη θεατρική διερεύνηση προκύπτει ο εμπλουτισμός της προϋπάρχουσας γνώσης με νέα γνώση για τα υπό διερεύνηση ζητήματα. Από το σύνολο των απαντήσεων σε 123 ερωτηματολόγια συμμετεχόντων σε αυτό το πρόγραμμα διαφάνηκε ότι οι μαθητές ανακάλεσαν γνώσεις από το σχολικό περιβάλλον (84 θετικές απαντήσεις), τις συνέδεσαν με το μουσειακό (76 απαντήσεις) και διεύρυναν τις σκέψεις τους μέσω της δραματοποίησης και της διερεύνησης (97 θετικές απαντήσεις) για πανανθρώπινα ζητήματα σχετικά με τη στάση των ανθρώπων απέναντι στις πολιτικές πρακτικές ηγετών, με τα πραγματικά αίτια ενός πολέμου, της προσφυγιάς ή της ακούσιας μετακίνησης ανθρώπων από τον τόπο καταγωγής τους.

4. Επίλογος

Η συνεργασία σχολείου-μουσείου στα πλαίσια εκπαιδευτικών προγραμμάτων που έχουν βιωματικό, συμμετοχικό και διερευνητικό χαρακτήρα μπορούν να καλλιεργήσουν την κριτική σκέψη ειδικά σε παιδιά εφηβικής ηλικίας. Το Εκπαιδευτικό θέατρο συμβάλει προς αυτή την κατεύθυνση. Ολοκληρώνοντας, παρατίθεται η άποψη της E. Hooper-Greenhill που μελέτησε σε βάθος τον ουσιαστικό ρόλο του μουσείου ως φορέα μάθησης, προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης: «Κοινός στόχος στα περιβάλλοντα τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης είναι η αυτοαντίληψη, η



ενσυναίσθηση ...η αυτοέκφραση, ο στοχασμός και αναστοχασμός ...η δημιουργία νοημάτων, ανάπτυξη στάσεων και αξιών που δεν συνιστούν άμεσα εμφανή μαθησιακά αποτελέσματα, αλλά η επίτευξή τους μπορεί να ασκήσει και να επηρεάσει το βλέμμα των μαθητών μέχρι τη βαθιά ενηλικίωσή τους.» (Hooper-Greenhill, 2007: 54).

Σημείωμα συγγραφέα

«Το έργο συγχρηματοδοτείται από την Ελλάδα και την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο) μέσω του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση», στο πλαίσιο της Πράξης «Ενίσχυση του ανθρώπινου ερευνητικού δυναμικού μέσω της υλοποίησης διδακτορικής έρευνας» (MIS-5000432), που υλοποιεί το Ίδρυμα Κρατικών Υποτροφιών (ΙΚΥ)».

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

- Bennet, S. (2012). *Theater and Museum*. N. York: Palgrave.
- Desvallées, A. & F. Mairesse (επιμ.). (2014). *Βασικές έννοιες της Μουσειολογίας*, μετ. Σ. Λάπας. Αθήνα: ICOM.
- Dimasi, M & Papadopoulos, S. (2013). The contribution of inquiry drama into the managing of alterity along with the proper use of narrative texts contained in the book of literature (Anthology) for the 5th and 6th grade of Primary School. *International Journal "Intercultural Communications"* 20, 233-241.
- Falk, J. H. & Scott, C. & Dierking, L. & Rennie, L. & Jones, M. C. (2004), Interactives and Visitor Learning, *Curator: The Museum Journal* 47, 171–198. Ανακτήθηκε 12/9/2019 από το https://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/M_CohenJones_Interactives_2004.pdf
- Hein, G. (2004). 'John Dewey and Museum Education', *Curator* 47 (4).
- Hooper-Grennhil, E. (1994). *Museum and gallery education*. Leicester University Press.
- Hooper-Greenhill, E. (2000). *Museums and the interpretation of visual culture*. London and N. York: Routledge.
- Hooper-Greenhill, E. (2007). *Museums and Education: Purpose, pedagogy, performance*. London & New York: Routledge.
- Karagianni, A. & S. Papadopoulos (2019). Museum Experience through inquiry drama. *National Drama Research* 13, April 2019. Διαθέσιμο στο <http://www.nationaldrama.org.uk/journal/>
- Macdonald, S. (2012). *Μουσείο και Μουσειακές σπουδές: Ένας πλήρης οδηγός*. Αθήνα: ΠΙΟΠ
- Pearce, M. S. (2002). *Μουσεία, αντικείμενα και συλλογές*, μετ. Λ. Γυιόκα. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.



Ελληνόγλωσσες

- Βενιέρη, Φ. (2017). *Το θέατρο ως μέσο ερμηνείας στο μουσείο*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας (διαθέσιμη μόνο η περίληψη). Ε.Α.Δ.Δ.
- Βεργέτη, Μ. (2003). *Παλινόστηση και κοινωνικός αποκλεισμός*. 2^η έκδοση. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Γραμματάς, Θ. (2009). *Θέατρο και παιδεία*. 6^η έκδοση. Αθήνα: Νηρηίδες.
- ICOM (2009). Εκπαιδευτικές Δράσεις για την Πολιτιστική Κληρονομιά και το Περιβάλλον 2008-2009. Στα Πρακτικά Ημερίδας ICOM. Ανακτήθηκε 8/11/2019 από το http://network.icom.museum/fileadmin/user_upload/minisites/icom-greece/Ekdoseis/ICOM_-_CECA_proceedings_June_2009.pdf, 38-42.
- Καραγιάννη, Α. (2017). Ασκώντας το βλέμμα του μαθητή μέσα από μια εμπλουτισμένη μουσειακή εμπειρία: η περίπτωση του Ιστορικού Μουσείου Αλεξανδρούπολης, Στα Πρακτικά συνεδρίου *Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα: θεωρία και πράξη, Αναζητώντας το ελκυστικό και αποτελεσματικό σχολείο*, Ε.Κ.Ε.Δ.Ι.Σ.Υ, Αθήνα, τ. Α', 498-507. Διαθέσιμο στο <http://www.ekedisy.gr/wp-content/uploads/2017/12/1>.
- Κοντογιάννη, Α. (1995). *Μουσεία και σχολεία, Δεινόσαυροι κι αγγεία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Κουβέλη, Α. (2001). Ο μαθητής και το μουσείο: βιώματα και αντιλήψεις. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 104 (104-105), 63-87. Ανακτήθηκε 5/10/2019 από το <http://dx.doi.org/10.12681/grsr.8819>.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002). *Στρατηγικές διδασκαλίας: η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μούλιου, Μ. (2014). Τα μουσεία στον 21ο αιώνα: προκλήσεις, αξίες, ρόλοι, πρακτικές. Στο Μπίκος, Γ. και Α. Κανιάρη (επιμ.), *Μουσειολογία Πολιτιστική Διαχείριση και Εκπαίδευση*, 77-111. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Νικονάνου, Ν. (2015). *Μουσειακή μάθηση και εμπειρία στον 21^ο αιώνα*. Αθήνα: ΣΕΑΒ.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2007) *Με τη γλώσσα του θεάτρου. Η αξιοποίηση της διερευνητικής δραματοποίησης στη διδασκαλία της γλώσσας*, Αθήνα, Κέδρος.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010) *Παιδαγωγική του Θεάτρου*, Αθήνα, Αυτοέκδοση.
- Παπαδόπουλος, Σ. και Φιλippουπολίτη, Α. (2019). Για μια νέα σύμπραξη της Παιδαγωγικής του Θεάτρου και του Μουσείου. *Επιστήμες Μέτρων Λόγος*. Ανακτήθηκε 12/7/2019 από το <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/episteme/article/view/20572>.
- Σκαλτσά, Μ. (επιμ.) (2010). *Η μουσειολογία στον 21ο αιώνα*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Φιλippουπολίτη, Α. (2015). Εκπαιδευτικές θεωρίες και Μουσειακή Μάθηση. Στο Νικονάνου Ν. (επιμ.), *Μουσειακή μάθηση και εμπειρία στον 21^ο αιώνα*. Αθήνα: ΣΕΑΒ.



«Προτάσεις Τέχνης και Πολιτισμού στην Εκπαίδευση»

Αγνή Λ. Καραγιάννη

Ιστορικό Μουσείο Αλεξανδρούπολης

Μουσειοπαιδαγωγός- Υπ. Διδάκτορας Δ.Π.Θ

Karagianni_agn@yahoο.gr



«Δε φοβάμαι τον κακό λύκο»: μία διδακτική πρόταση λογοτεχνίας

Σοφία Καραγιάννη

Περίληψη

Η συναισθηματική αγωγή των παιδιών αποτελεί βασικό κομμάτι της εκπαίδευσής τους. Η καλλιέργεια των κοινωνικών – συναισθηματικών δεξιοτήτων στο επίπεδο του σχολικού περιβάλλοντος είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με το περιεχόμενο που αναδύεται μέσα από τη συμμετοχή των παιδιών σε ποικίλες δραστηριότητες που στοχεύουν στην ανάπτυξη του συναισθηματικού τους κόσμου, στην υιοθέτηση στάσεων, αξιών και συμπεριφορών. Η διδακτική πρόταση «Δε φοβάμαι τον κακό λύκο», στο πλαίσιο ενός προγράμματος φιλιανγνωσίας, βοηθά τους μαθητές να αποκτήσουν τις απαιτούμενες δεξιότητες που θα τους επιτρέπουν να αναγνωρίζουν, να κατανοούν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους, κυρίως τα αρνητικά, όπως ο φόβος, το άγχος, ο θυμός κλπ. Παράλληλα, το πρόγραμμα στοχεύει να συμβάλλει στην αλλαγή της ανθρωποκεντρικής θεώρησης του λύκου ως «κακού ζώου», στην ανατροπή των στερεοτύπων και να βοηθήσει τα παιδιά να αντιληφθούν τη συμβολή του λύκου στη διατήρηση της φυσικής ισορροπίας και της βιοποικιλότητας. Οι παραπάνω στόχοι υλοποιούνται μέσα από παιδαγωγικές δραστηριότητες που αξιοποιούν τις τέχνες στο σχολική τάξη. Οι μαθητές μαθαίνουν, συνεργάζονται, συζητούν, εκφράζονται και δημιουργούν μέσα από τα εικαστικά, τις κατασκευές, τη μουσική και το θέατρο.

Λέξεις – κλειδιά: τέχνες, λογοτεχνία, συναισθήματα, δραστηριότητες

1. Εισαγωγή

Ένας από τους βασικούς σκοπούς της εκπαίδευσης είναι η ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή, τόσο σε γνωστικό επίπεδο όσο και σε ηθικό, κοινωνικό και συναισθηματικό. Μία καινοτόμος διδακτική μέθοδος που χρησιμοποιείται σε πολλές χώρες αφορά στην αξιοποίηση των έργων Τέχνης, καθώς κάθε καλλιτεχνικό έργο δεν αποτελεί απλώς μια έκφραση, αλλά μια δημιουργική έκφραση πολυσχιδούς παιδευτικής αξίας (Μαλαφάντης & Καρέλα, 2012· Efland 2002· Κόκκος, 2011).

Η συμβολή της αισθητικής εμπειρίας στην εξυπηρέτηση παιδαγωγικών στόχων είχε αρχικά επισημανθεί από τον J. Dewey, ο οποίος στο έργο του "Art as Experience" τονίζει ότι η τέχνη συνιστά το κατεξοχήν διδακτικό μέσο που καλλιεργεί τη φαντασία, η οποία αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση μάθησης.

2. Θεωρητικό υπόβαθρο

Τα τελευταία χρόνια όλο και πιο συχνά επισημαίνεται η αναγκαιότητα της καλλιέργειας της συναισθηματικής νοημοσύνης και η σπουδαιότητα των συναισθημάτων στην εξέλιξη και πρόοδο των ανθρώπων (Ηρακλέους, 2005). Η καλλιέργεια των συναισθημάτων με σκοπό την ανάπτυξη των παιδιών



συναισθηματικά και κοινωνικά είναι πολύ σημαντική για τη διαμόρφωση των μελλοντικών ενηλίκων και καθοριστική για τη μετέπειτα πορεία τους στη ζωή (Κόνσολας, 2007).

Η συναισθηματική αγωγή, η συναισθηματική δηλαδή εκπαίδευση και διαπαιδαγώγηση, αναφέρεται στην καλλιέργεια όλων των ικανοτήτων που απαρτίζουν τη συναισθηματική νοημοσύνη στο πλαίσιο των αλληλεπιδράσεων των παιδιών στην οικογένεια και το σχολείο (Χατζηχρήστου, 2000). Το παιδί βρίσκεται σε ένα πλέγμα αλληλεπιδράσεων με τους παράγοντες του περιβάλλοντος (οικογένεια – σχολείο – κοινωνία). Η συναισθηματική αγωγή βάσει αυτών των συναισθηματικών αλληλεπιδράσεων δίνει την ικανότητα αναγνώρισης, έκφρασης και χειρισμού των συναισθημάτων. Ουσιαστικά, αφορά όλες τις δεξιότητες που οι άνθρωποι χρειάζονται στις σχέσεις τους με τους άλλους.

Στόχος της συναισθηματικής αγωγής είναι τα παιδιά να εκπαιδευτούν στο ίδιο τους το συναίσθημα. Δηλαδή να γίνουν ικανά να εκφράζουν τα συναισθήματά τους αποτελεσματικά κατά την αλληλεπίδρασή τους με τους άλλους. Η συναισθηματική συμπεριφορά μαθαίνεται και αναπτύσσεται, όταν παρέχονται οι κατάλληλες μαθησιακές εμπειρίες, όπως ακριβώς συμβαίνει και με τη γνωστική συμπεριφορά (Βρεττός & Καψάλης, 1997). Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι το σχολικό πλαίσιο είναι ένας πολύ σημαντικός χώρος για την εκπαίδευση των παιδιών στις συναισθηματικές δεξιότητες και ικανότητες (Mayer & Salovey, 1997).

Δεδομένου ότι τα παιδιά μπορούν να μάθουν μέσα από την παρατήρηση πραγματικών μοντέλων, αλλά και μέσα από συμβολικά μοντέλα, τα προγράμματα μάθησης που είναι συναισθηματικά προσανατολισμένα μπορούν πολύ εύκολα να εφαρμοστούν μέσα από τις τέχνες. Για παράδειγμα, οι μαθητές μέσα από τη λογοτεχνία μαθαίνουν πώς αισθάνονται και δρουν οι χαρακτήρες, πώς αντιδρούν στα συναισθήματά τους και πόσο αποτελεσματικές είναι οι διάφορες μέθοδοι αντιμετώπισης καταστάσεων. Αντίστοιχα ένα έργο τέχνης μπορεί να αποτελέσει το έναυσμα για έκφραση συναισθημάτων.

Η προσφορά των τεχνών στην εκπαίδευση είναι αδιαμφισβήτητη. Η αξιοποίηση της Τέχνης στην Εκπαίδευση καθώς και η Εκπαίδευση μέσω της Τέχνης, γίνεται συστηματικότερη τα τελευταία χρόνια (Βρεττός, 1999). Όπως υποστηρίζει ο Gardner με τη θεωρία των «Πολλαπλών Τύπων Νοημοσύνης», η νοημοσύνη είναι ένα σύνθετο πλέγμα διαφορετικών ικανοτήτων κάθε μια από τις οποίες μπορεί να αποτελεί έναν τύπο νοημοσύνης. Ακόμη, τα παιδιά μικρότερης ηλικίας μπορούν να αλληλεπιδράσουν με τα έργα τέχνης αποδεικνύοντας ότι η αισθητική εμπειρία μπορεί να συμβάλλει στην πολύπλευρη ανάπτυξη της νοημοσύνης, καθώς προσφέρει πλήθος συμβόλων για επεξεργασία. (Gardner, 1990: 53).

Ταυτόχρονα, η έκθεση Gulbenkian «Οι τέχνες στα σχολεία», 25 χρόνια πριν, έδωσε απαντήσεις στο ερώτημα «Ποια η αξία των τεχνών για την



εκπαίδευση;». Σύμφωνα με τα ερευνητικά ευρήματα, οι τέχνες συνιστούν ιδιαίτερες κατηγορίες σκέψης και αποτελούν το μέσο για την κατανόηση ενός πολιτισμού. Συγκεκριμένα, διαπίστωσαν πως η ενασχόληση με τις τέχνες ενεργοποιεί το δεξί ημισφαίριο του εγκεφάλου και την τάση του να εστιάζει στα αισθητηριακά, διαισθητικά και χωρικά στοιχεία της αντίληψης και της πράξης. Ακόμα, υποστήριξαν πως βοηθούν στην ανάπτυξη της αυτοκυριαρχίας, αναπτύσσουν το συντονισμό, την ακρίβεια των κινήσεων, την προσοχή στις λεπτομέρειες και βοηθούν τη διαπροσωπική και διαπολιτισμική κατανόηση, επιβεβαιώνοντας έτσι και τη θεωρία του Gardner (Μιχαηλίδου, 2015)

Μία σημαντική μορφή τέχνης που καλλιεργείται όλο και περισσότερο στα σχολεία τα τελευταία χρόνια είναι η Λογοτεχνία, η οποία εφαρμόζεται μέσω της φιλιαναγνωσίας και της ανάγνωσης βιβλίων στην τάξη, που στόχο έχει τη μετατροπή της σχολικής τάξης σε κοινότητα αναγνωστών. Ταυτόχρονα, οι μαθητές πέρα από αναγνώστες, μετατρέπονται σε ήρωες με την ανάδειξη του παιγνιώδους χαρακτήρα της λογοτεχνίας (Νικολαΐδου, 2009), την πραγμάτευση ενός θέματος από διαφορετικές οπτικές γωνίες (διαθεματικότητα και διεπιστημονικότητα), τη συνεργατική μάθηση και ανάπτυξη πρωτοβουλιών εντός της ομάδας (Βοσνιάδου, 2006).

Η λογοτεχνία υπό το πρίσμα της φιλιαναγνωσίας συνεισφέρει στην ανακάλυψη των δεξιοτήτων των μαθητών, στη δημιουργία ενός πλούσιου σε ερεθίσματα περιβάλλοντος που ευνοεί τη σύνθεση ποικίλων ικανοτήτων και αξιοποιεί την υπάρχουσα γνώση (εποικοδομητισμός, ανακαλυπτική μάθηση). Παράλληλα, συνεισφέρει στη γλωσσική ανάπτυξη και την εκφραστική ικανότητα και προσφέροντας αισθητική απόλαυση δημιουργεί ελεύθερους και επαρκείς αναγνώστες. Ουσιαστικά, η επαφή των μαθητών με διάφορες μορφές αισθητικής έκφρασης ωφελεί και διδάσκει (Μαλαφάντης & Καπέλα, 2012).

Τα παραμύθια ασκούν μεγάλη γοητεία στα μικρά παιδιά γι' αυτό ο παιδαγωγικός και διδακτικός τους ρόλος είναι αναμφισβήτητος (Κανατσούλη, 1997· Αναγνωστοπούλου, 2002). Ιδιαίτερα τα παραμύθια με ζώα θεωρούνται ότι συντελούν σε μία κατεξοχήν αποτελεσματική διδασκαλία, καθώς μέσα από τα ζώα – ήρωες μπορούν να απεικονιστούν με τρόπο ανώδυνο και επομένως αποδεκτό από αναγνώστες ποικίλες συμπεριφορές (Καλλέργης, 2002: 13).

Παραμύθια με λύκους βρίσκουμε στις φιλολογίες όλων των χωρών. Ο λύκος ως σύμβολο της άγριας φύσης αντιπροσωπεύει όλα εκείνα που ο άνθρωπος καταπιέζει αλλά και ταυτόχρονα φοβάται (Οικονομίδου, 2000). Μέσα από τη λογοτεχνική παράδοση η μορφή του λύκου διαμορφώθηκε ως ένας στερεοτυπικός χαρακτήρας με τέτοιο τρόπο ώστε να του αποδίδεται πάντα ο ρόλος του κακού. Κατά κανόνα στα παραμύθια ο λύκος είναι όχι μόνο ο κακός, αλλά και ο μεγάλος χαμένος, αφού με την κάθαρση που επιχειρείται στο τέλος το κακό πρέπει να τιμωρηθεί.



Το σύγχρονο και έντονο ενδιαφέρον των επιστημών της αγωγής για ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των μελλοντικών πολιτών γύρω από τα περιβαλλοντικά ζητήματα δεν μπορούσε να αφήσει την παιδική λογοτεχνία ανεπηρέαστη (Γιαννικοπούλου, 2001· Τσιλιμένη 2007). Έτσι μέσα στην αναζήτηση αιτιών που οδηγούν σε καταστροφικές συμπεριφορές του ανθρώπου απέναντι στη φύση, ασκήθηκε κριτική απέναντι σε παραμύθια που ενίσχυαν εχθρικές συμπεριφορές απέναντι σε ζώα του περιβάλλοντος (Τσιλιμένη, 2007).

Στη σύγχρονη λογοτεχνία η εικόνα του λύκου αρχίζει να παρουσιάζεται με ένα διαφορετικό τρόπο. Η μέθοδος της μεταγραφής των κλασικών αυτών παραμυθιών αποτέλεσε την πιο διαδεδομένη μέθοδο για τη δημιουργία νεωτερικών κειμένων, που τα χαρακτηρίζει το στοιχείο της ανατροπής (Τσιλιμένη, 2007). Στα ανατρεπτικά αυτά νεωτερικά κείμενα, οι ήρωες κλασικών παραμυθιών εμφανίζονται ξανά και μας συστήνονται με αλλαγμένους ρόλους από αυτούς που τους έχουν καθιερωθεί. Επιπλέον, έχει δημιουργηθεί μια σειρά από «ανατρεπτικά» παραμύθια, στα οποία γίνεται προσπάθεια ανατροπής των στερεοτύπων. Τα ανατρεπτικά παραμύθια ενδείκνυνται για παιδιά της ηλικίας αυτής, καθώς τα παιδιά δεν έχουν ακόμη παγιώσει στερεότυπες αντιλήψεις και παραδοχές και είναι πολύ πιο ανοικτά και δεκτικά στο νέο (Οικονομίδου, 2000).

3. Στοιχεία υλοποίησης της διδακτικής πράξης

Στα πλαίσια της καλλιέργειας της φιλαναγνωσίας στο σχολείο υλοποιήθηκε το πρόγραμμα «Δε φοβάμαι τον κακό λύκο» από τους μαθητές της Α΄ τάξης του 35ου Δημοτικού Σχολείου Αθηνών.

Το πρόγραμμα διήρκησε πέντε μήνες, από το Φεβρουάριο του 2017 έως τον Ιούνιο του 2017. Συμμετείχαν συνολικά 18 μαθητές, 8 κορίτσια και 10 αγόρια. Το πρόγραμμα πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που υλοποιούνται σε συνεργασία με το Γραφείο Πολιτιστικών Θεμάτων, Αγωγής Υγείας και Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Α΄ Αθήνας.

4. Σκοπός και στόχοι προγράμματος

Γενικό σκοπό του προγράμματος αποτέλεσε η καλλιέργεια της συναισθηματικής αγωγής μέσω της τέχνης με απώτερο σκοπό την ανάπτυξη της φαντασίας και την απομυθοποίηση στερεοτύπων.

Επιμέρους στόχοι του προγράμματος ήταν οι μαθητές: α) να γνωρίσουν τα συναισθήματά τους, β) να μάθουν να αναγνωρίζουν τους φόβους τους και να τους διαχειρίζονται, γ) να μάθουν ότι ο φόβος είναι κοινός στους ανθρώπους, δ) να κατανοήσουν το διαχωρισμό μεταξύ υποκειμενικών και αντικειμενικών φόβων και ε) να απομυθοποιήσουν κάποια στερεότυπα.

Επιπρόσθετα, μέσω του προγράμματος βασική επιδίωξη αποτέλεσε οι μαθητές: α) να εξασκηθούν στη δημιουργική γραφή και στην ανάπτυξη της



φαντασίας, β) να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους, γ) να αναπτύξουν την προφορική και γραπτή έκφραση και δ) να μάθουν να συνεργάζονται και να λειτουργούν ομαδικά

5. Μεθοδολογία

Η μέθοδος που κυριάρχησε στην παρούσα διδασκαλία είναι η ομαδοσυνεργατική. Η ομαδοσυνεργατική μέθοδος δημιουργεί τις συνθήκες μιας κοινότητας στην τάξη, στην οποία το παιδί συμμετέχει και αλληλεπιδρά, μαθαίνει να συνεργάζεται, να αντιμετωπίζει πολυπρισματικά τον κόσμο μέσα από τις απόψεις των υπολοίπων και να αποκτά ικανότητες συλλογικής δράσης. Ταυτόχρονα, ενισχύει την κριτική του ικανότητα και την ικανότητα αυτοέκφρασης, γεγονός που μπορεί να οδηγήσει σε γνωστικές, αλλά και μεταγνωστικές δεξιότητες (Baudrit, 2007: 19).

Παράλληλα, χρησιμοποιήθηκε η ανακαλυπτική και διερευνητική μάθηση, κατά την οποία οι μαθητές με βιωματικό τρόπο και βασιζόμενοι στην προϋπάρχουσα γνώση τους ανακαλύπτουν νέες πληροφορίες, τις οποίες επεξεργάζονται και προσλαμβάνουν. Ταυτόχρονα, εφαρμόστηκε η διαθεματικότητα –διεπιστημονικότητα, καθώς το πρόγραμμα εναρμονίστηκε και διαπέρασε τα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος.

Τέλος, για την υλοποίηση του προγράμματος ακολουθήθηκε το αναγνωσιοκεντρικό μοντέλο Benton & Fox (1990), σύμφωνα με το οποίο γίνεται μια προκαταρκτική εργασία στο βιβλίο ή σε ένα απόσπασμα και προετοιμάζεται το περιβάλλον μέσω των πρώτων δραστηριοτήτων. Σε αυτό το πρώτο βήμα οι μαθητές κάνουν πρόβλεψη της ιστορίας και των γεγονότων που θα ακολουθήσουν. Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης γίνεται αισθητοποίηση των εικόνων, δηλαδή απεικόνιση των ηρώων και των σκηνών της ιστορίας. Στη συνέχεια, οι μαθητές μπορούν να διερευνήσουν την ανταπόκρισή τους και να διεισδύσουν στην ιστορία μέσω των δράσεων. Στο τέλος προβαίνουν σε αποτίμηση της σπουδαιότητας της ιστορίας.

6. Στάδια υλοποίησης προγράμματος – παρουσίαση δραστηριοτήτων

Στην πρώτη φάση του προγράμματος πραγματοποιήθηκε ανίχνευση και καταγραφή των γνώσεων και αντιλήψεων των μαθητών για το λύκο. Ο λύκος έστειλε ένα γράμμα στους μαθητές, με το οποίο παρουσίαζε τη δική του εκδοχή για την ιστορία με την Κοκκινোসκουφίτσα. Προτού αναγνωστεί το γράμμα, διατυπώθηκαν ερωτήματα σχετικά με το λύκο, όπως: «Τι ξέρετε για το λύκο;», «Ποια είναι η γνώμη σας για το λύκο;», «Ο λύκος είναι καλός; Είναι κακός;», «Ο λύκος είναι όπως τον περιγράφουν στα παραμύθια;».

Αφού καταγράφηκαν οι απαντήσεις των μαθητών, διαβάστηκε το γράμμα και στη συνέχεια διαβάστηκαν μέσα στη τάξη πολλά βιβλία με πρωταγωνιστή το λύκο. Τα βιβλία χωρίστηκαν σε δύο κατηγορίες: τα βιβλία με ήρωα τον κακό λύκο (π.χ. Κοκκινোসκουφίτσα, Τα 7 κατσικάκια κλπ) και τα βιβλία με ήρωα τον καλό λύκο (π.χ. Τα 3 μικρά λυκάκια, Ο λύκος και η



Πρασινοφυλλίτσα κλπ). Στο διάδρομο επαναφήγησης οι μαθητές αφηγήθηκαν εκ νέου τις ιστορίες και επέλεξαν τις αγαπημένες τους σκηνές, τις οποίες απέδωσαν θεατρικά και εικαστικά.

Στη δεύτερη φάση του προγράμματος, οι μαθητές γνώρισαν τα συναισθήματά τους. Αφορμή αποτέλεσαν δύο βιβλία: «Η παλέτα των συναισθημάτων» της Έ. Μουλάκη και «Τα συναισθήματά μου κι εγώ» της Χ. Κροϊλ. Οι μαθητές συζήτησαν για τα συναισθήματα, τα αναγνώρισαν, δημιούργησαν την αλφάβητο των συναισθημάτων και έφτιαξαν τη δική τους παλέτα των χρωμάτων και συναισθημάτων. Στη συνέχεια ακολούθησαν παιχνίδια με τα συναισθήματα: παιχνίδια κίνησης και έκφρασης, παντομίμα και παζλ. Επιπρόσθετα, κάθε μαθητής σχημάτισε ένα πρόσωπο απεικονίζοντας ένα συναίσθημα (π.χ. Ο κύριος Βαρεμάρας, η κυρία Ευτυχισμένη κλπ) και όλα μαζί τα πρόσωπα συναντήθηκαν στο «πορτρέτο των μικρών κυριών και κυρίων».

Δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στο συναίσθημα του φόβου. Οι μαθητές κατέγραψαν τους φόβους τους και τους έκλεισαν στο κουτί του φόβου. Ακολούθησε συζήτηση για το κοινό αίσθημα του φόβου σε όλους τους ανθρώπους και πραγματοποιήθηκε διαχωρισμός, οι πραγματικοί – αντικειμενικοί φόβοι (π.χ. φοβάμαι να μείνω μόνος) από τους φανταστικούς (π.χ. φαντάσματα). Παράλληλα, συζητήθηκαν τρόποι αντιμετώπισης των φόβων (π.χ. όταν φοβάμαι το σκοτάδι, ανάβω ένα μικρό λαμπάκι για να κοιμηθώ) και καταγράφηκαν συνθήκες κατά τις οποίες οι μαθητές νιώθουν ασφαλείς. Τέλος, ο κάθε μαθητής ζωγράφισε την ασπίδα των φόβων του, εξηγώντας πώς θα τους αντιμετωπίσει.

Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε επίσκεψη στο Μουσείο Συναισθημάτων, στο οποίο οι μαθητές πήραν μέρος στο πρόγραμμα «Ο κήπος των συναισθημάτων». Οι μαθητές μαζί με τις εμψυχώτριες συζήτησαν, κατανόησαν, έπαιξαν, ζωγράφισαν και φύτεψαν το δικό τους λουλούδι στο κήπο, εκφράζοντας ο καθένας το συναίσθημά του.

Στην τρίτη φάση του προγράμματος, πραγματοποιήθηκαν διαθεματικές δραστηριότητες που αφορούν στα υπόλοιπα μαθήματα του Αναλυτικού Προγράμματος, όπως είναι η γλώσσα, τα μαθηματικά, η μελέτη περιβάλλοντος, η ιστορία – μυθολογία, τα εικαστικά, η μουσική και η θεατρική αγωγή.

Στα πλαίσια της Μελέτης του Περιβάλλοντος, οι μαθητές ανακάλυψαν μέσα από περιοδικά και βιβλία πληροφορίες σχετικά με το λύκο. Έμαθαν πού ζει, πώς είναι, τι τρώει, πώς αναπαράγεται, από τι κινδυνεύει και αν προστατεύεται. Εντόπισαν στο χάρτη τις περιοχές που ζει και ενημερώθηκαν από πληροφορίες του διαδικτύου για τα Κέντρα Προστασίας του Λύκου. Έφτιαξαν ο καθένας το δελτίο ταυτότητας του λύκου, δίνοντάς του όνομα και χαρακτηριστικά. Έπαιξαν παιχνίδια ρόλων, για παράδειγμα: ο δημοσιογράφος που παίρνει συνέντευξη από το λύκο. Όλοι σχεδόν οι μαθητές υποδύθηκαν το λύκο και οι συμμαθητές τους – δημοσιογράφοι,



διατύπωναν ερωτήσεις, όπως οι παρακάτω: «Πώς είναι να ζεις στο βουνό μόνος;», «Όταν δε βρίσκεις κάτι να φας, τι κάνεις;», «Ποιο είναι το αγαπημένο σου φαγητό;», «Κρυώνεις το χειμώνα στα χιόνια;», «Εσύ φοβάσαι καθόλου;», «Αγαπάς τους ανθρώπους;» κλπ.

Ο ρόλος του δημοσιογράφου άρεσε ιδιαίτερα στους μαθητές και συμμετείχαν στην εφημερίδα του σχολείου «Οι φίλιες των παιδιών» με ένα αφιέρωμα στο λύκο, γράφοντας ο καθένας τη σκέψη του και αποδίδοντάς την εικαστικά. Σχεδιάστηκε με αυτόν τον τρόπο η σελίδα με τα «Νέα του Λύκου».

Έπειτα, οι μαθητές ασχολήθηκαν με την ιστορία του λύκου. Μάθανε το μύθο για την πιθανολογούμενη προέλευσή του από το βασιλιά Λυκάωνα της Αρκαδίας, καθώς και το μύθο για τον Λύκειο Απόλλωνα. Ταυτόχρονα, πληροφορήθηκαν την ιστορία της Λύκαινας που έσωσε το Ρωμύλο και Ρέμο στη Ρώμη και αποτελεί το έμβλημα της πόλης.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον προκάλεσε η βραχογραφία του λύκου από το σπήλαιο Font-de-Gaume, Les Eyzies, του Perigord της Γαλλίας. Η αναπαράσταση αυτή έδειξε πόσο μεγάλο ενδιαφέρον είχε ο λύκος στη ζωή των ανθρώπων της πρωτόγονης περιόδου. Ακολούθησε έντονη συζήτηση σχετικά με τη ζωγραφική στα τοιχώματα σπηλαίων, τι απεικονίζουν και τι μήνυμα ήθελε ο άνθρωπος να στείλει. Στη συνέχεια, οι μαθητές ζωγράρισαν με κηρομπογιές και την τεχνική του τσαλακωμένου χαρτιού τις δικές τους «βραχογραφίες», δημιουργώντας μια ξεχωριστή ιστορία.

Στο πλαίσιο της Γλώσσας, οι μαθητές έγραψαν τα δικά τους γράμματα-απαντήσεις στο γράμμα του λύκου, αλλά και γράμματα στην Κοκκινোসκουφίτσα, την Πρασινοφυλλίτσα και τους άλλους ήρωες που γνώρισαν. Παράλληλα, συγκέντρωσαν παροιμίες και ιδιωματισμούς που αφορούν στο λύκο, όπως: «Πεινάω σαν λύκος», «Γλίτωσε από του λύκου τα δόντια» κλπ. Επιπλέον, δημιούργησαν το λεξιλόγιο του λύκου, συγκεντρώνοντας σύνθετες και απλές λέξεις με το λύκο. Συμπλήρωσαν την ακροστιχίδα του λύκου και έμαθαν πώς να γράφουν προσκλήσεις καλώντας σε γεύμα, αλλά και συνταγές παίρνοντας παράδειγμα από το βιβλίο «Το γεύμα των Λύκων».

Ταυτόχρονα, απάντησαν σε φανταστικές ερωτήσεις, όπως «Τι θα συνέβαινε αν η Κοκκινোসκουφίτσα συναντούσε τον Πινόκιο», ή «Τι θα φορούσε η Κοκκινোসκουφίτσα αν ήταν καλοκαίρι;» ή «Ο γάμος της Κοκκινোসκουφίτσας με το βασιλόπουλο». Με αφορμή τα πολλά παραμύθια που διαβάστηκαν στην τάξη οι μαθητές έγραψαν τη δική τους ιστορία με πρωταγωνιστή το λύκο, που ονομάστηκε «Το πάρτι των μασκαρεμένων ζώων» και στην οποία ο λύκος σώζει ένα αρνάκι. Η ιστορία γράφτηκε μέσα στην τάξη και το κάθε παιδί συμπλήρωνε από μία πρόταση.

Στα μαθηματικά ασχολήθηκαν με προβλήματα πρόσθεσης και αφαίρεσης με λύκους, τα οποία έλυσαν και στη συνέχεια συνέθεσαν και δικά τους. Παράλληλα, επιδόθηκαν και σε αντιστοιχίες με λύκους.



Στα εικαστικά, εκτός από την εικονογράφιση των ιστοριών και την εικαστική απόδοση ορισμένων σκηνών, οι μαθητές κατασκεύασαν λύκους με ρολά από χαρτί, έφτιαξαν μάσκες από λύκους και γουρουνάκια, σελιδοδείκτες για τα βιβλία τους με το λύκο και πολλές συνθέσεις με νερομπογιές και κηρομπογιές.

Σε συνεργασία με το μουσικό του σχολείου, οι μαθητές άκουσαν την περίφημη ιστορία του Πέτρου και του λύκου και την αναπαράστησαν με αυτοσχέδια μουσικά όργανα. Τέλος, με τη λήξη του σχολικού έτους, οι μαθητές πήραν μέρος στη θεατρική παράσταση «Ο λύκος και η Πρασινοφυλλίτσα», την οποία παρουσίασαν στους συμμαθητές τους στο υπόλοιπο σχολείο, τους συγγενείς και τους φίλους.

7. Αξιολόγηση

Το πρόγραμμα «Δε φοβάμαι τον κακό λύκο» έδωσε την ευκαιρία στους μαθητές να ασχοληθούν με ένα θέμα που, όπως αποδείχτηκε, τους ενδιέφερε αρκετά. Ο λύκος μπήκε στην καθημερινότητα της τάξης, είτε μέσα από τα μαθήματα (γλώσσα, μαθηματικά, μελέτη κλπ), είτε μέσα από τις καλλιτεχνικές δημιουργίες που ομόρφυναν την αίθουσα.

Διαβάστηκαν πολλά παραμύθια και η ανάγνωση ιστοριών αποτέλεσε μία διαδικασία που έγινε καθημερινή συνήθεια μέσα στην τάξη. Πολλές φορές, ολοκληρώνοντας μία δραστηριότητα, οι μαθητές πήγαιναν στη γωνία του λύκου και ξεφύλλιζαν εκ νέου τα παραμύθια.

Παράλληλα, το πρόγραμμα έδωσε τη δυνατότητα απόκτησης νέων γνώσεων, αλλά και εξάσκησης και ανάπτυξης της εκφραστικής και γλωσσικής ικανότητας, καθώς και καλλιέργειας των συναισθημάτων

Είναι σημαντικό το γεγονός ότι οι μαθητές εργάστηκαν ομαδικά και είναι χαρακτηριστικό ότι συμμετείχαν στις δράσεις ακόμη και μαθητές που είναι αδύναμοι και δε μετέχουν εύκολα στις υπόλοιπες δραστηριότητες του σχολείου.

Τέλος, οι μαθητές κατέληξαν ότι ο λύκος μπορεί να είναι και καλός και κακός. Είναι στη φύση του να κυνηγά και να τρώει ζώα όταν πεινά, αλλά σίγουρα έχει και καλά χαρακτηριστικά, όπως όλα τα ζωντανά πλάσματα. Με αυτόν τον τρόπο συνειδητοποίησαν ότι όλοι οι άνθρωποι έχουν μέσα τους και τις δύο ιδιότητες, και το καλό και το κακό και ότι ανάλογα ποιο θρέφουν, αυτό θα αναπτυχθεί. Κι όπως αναφέρει κι ένας αγαπημένος συγγραφέας: «Το καλό υπάρχει μέσα μας. Το κακό το επινοούμε από ανάγκη...».

Βιβλιογραφικές αναφορές:

Baudrit, A. (2007). *Η ομαδοσυνεργατική μάθηση*. Αθήνα: Κέδρος.

Benton M. & Fox G. (1990). *Teaching Literature*. Oxford: Oxford University Press.

Dewey, J. (2005). *Art as experience*. Penguin.



- Gardner, H. (1990). *Art Education & Human Development*. Los Angeles: Getty Education for the Arts.
- Efland, A. (2002). *Art and cognition. Intedrating the visual arts in the curriculum*. New York: Teachers Colleges Columbia University.
- Mayer, J.D. & Salovery, P. (1997). What is emotional intelligence? In Salovery, P. & Sluyter, D.J. (Eds.). *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3 – 34). New York: Harper Collins.
- Αναγνωστοπούλου, Δ. (2002). *Λογοτεχνική πρόσληψη στην προσχολική και πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Πατάκης.
- Βοσνιάδου, Σ. (2006). *Παιδιά, σχολεία και υπολογιστές*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Βρεττός, Γ. & Καψάλης, Α. (1997). *Αναλυτικό Πρόγραμμα. Σχεδιασμός – αξιολόγηση – αναμόρφωση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Βρεττός, Γ. (1999). *Εικόνα και σχολικό εγχειρίδιο – επιλογή, μεθοδολογική προσέγγιση, ανάγνωση*. Αθήνα
- Γιαννικοπούλου, Α. (2001). Λύκε, λύκε είσαι εδώ; Το στερεότυπο του λύκου σε ιστορίες για μικρά παιδιά (σελ. 129-138). Στο Ε. Κούρτη (Επιμ.). *Η Έρευνα στην Προσχολική Εκπαίδευση: Διδακτική Μεθοδολογία. Τόμ. Α'*. Αθήνα: Γ. Δαρδανός – Τυπωθήτω.
- Ηρακλέους Μ., (2005). Η Αγωγή των Συναισθημάτων στο Νηπιαγωγείο. Στο Παπαλεοντίου-Λουκά Ε (επιμ.) *Σύγχρονες προσεγγίσεις στο Πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός
- Καλλέργης, Η. (2002). Οι μύθοι του Αισώπου και η πρόσληψή τους διαχρονικά. Πρακτικά ημερίδας, «Από τους παραδοσιακούς ήρωες των παιδικών μύθων στα Pocemon & Digimon» (Πάτρα 31/3/2002). Αθήνα: Σιδέρης, σ. 11-19.
- Κανατσούλη, Μ. (1997). *Εισαγωγή στη θεωρία και κριτική της παιδικής λογοτεχνίας*. Θεσσαλονίκη: Studio University Press.
- Κόκκος, Α. (Επιμ.) (2011). *Εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Κόνσολας, Μ. (2007). Η συναισθηματική αγωγή στην προσχολική εκπαίδευση: μια κριτική προσέγγιση στο πλαίσιο του Δ.Ε.Π.Π.Σ. Στα Πρακτικά του 4^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ. «Σχολείο ίσο για άνισα παιδιά», Αθήνα 4-6 Μαΐου 2007, σ. 440 – 447.
- Μαλαφάντης, Κ. & Καρέλα, Γ. (2012). Για μια ποιοτική Εκπαίδευση: Οι Τέχνες στην Εκπαίδευση και η έννοια της διαφορετικότητας μέσα από την Τέχνη. Πρακτικά Συνεδρίου «*Η ποιότητα στην Εκπαίδευση: Τάσεις και Προοπτικές*» (Τόμ. Α'). ΕΚΠΑ, Αθήνα.
- Μιχαηλίδου, Μ., Πετρά, Ζ. (2015). *Η Τέχνη διδάσκει και διδάσκεται*. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, Αθήνα 2015, σ. 842 – 847.
- Νικολαΐδου, Σ. (2009). *Λογοτεχνία και Νέες Τεχνολογίες*. Αθήνα: Κέδρος.
- Οικονομίδου, Σ. (2000). *Χίλιες και μία ανατροπές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα



- Τσιλιμένη, Τ. (2007). *Εικονογραφημένο Παιδικό Βιβλίο: Όψεις και απόψεις*. Βόλος: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας.
- Χατζηχρήστου Χ., (2000). Από τον πρόλογο για την Ελληνική έκδοση του βιβλίου του Gottman, J. *Η συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών. Πώς να μεγαλώσουμε παιδιά με συναισθηματική νοημοσύνη*. (Μετ. Ξενάκη Χρ. Επιμ. Χρ. Χατζηχρήστου). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Παιδικά Βιβλία

- Bourguignon, L. (2006). *Ο μάγος λύκος*. Αθήνα: Παπαδόπουλος.
- Brun – Cosme, N. (2008). *Ο μεγάλος λύκος κι ο μικρός λύκος*. Αθήνα: Ηλίβατον
- Duval, El. (2014). *Ο λύκος πάει σχολείο*. Αθήνα: Παπαδόπουλος.
- Kasza, K. (2010). *Ο λύκος που έγινε μάγιστρα*. Αθήνα: Modern Times.
- Lallemand, O. (2016). *Ο λύκος ο Ζαχαρίας φοβάται τη σκιά του*. Αθήνα: Παπαδόπουλος.
- Pennart, G. (1995). *Ο λύκος ξαναγύρισε*. Αθήνα: Παπαδόπουλος
- Pennart, G. (1998). *Ο καλόκαρδος λύκος*. Αθήνα: Παπαδόπουλος.
- Pennart, G. (1999). *Το γεύμα των λύκων*. Αθήνα: Παπαδόπουλος.
- Pennart, G. (2007). *Ο λύκος και τα 3 γουρουνάκια*. Αθήνα: Παπαδόπουλος.
- Αναγνώστου, Κ. (2008). *Ο λύκος και η μαμά*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Βαρβαρούση, Λ. (2001). *Ένας πολύ γλυκός λύκος*. Αθήνα: Παπαδόπουλος.
- Καζάζης, Μ. (2012). *Ζήκος ο λύκος*. Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.
- Κατσαρή, Χ. (2012). *Ένας λύκος ποιητής*. Αθήνα: Διάπλαση.
- Κοκολόγος, Θ. (επιμ.) (2018). *Ο λύκος και τα 7 κατσικάκια*. Αθήνα: Πατάκης.
- Κροϊλ, Χ. (2012). *Τα συναισθήματά μου κι εγώ*. Αθήνα: Ψυχογιός.
- Λε Ταν, Τ. (2008). *Λύκος ο Λουδοβίκος*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μανταδάκη, Σμ. (1996). *Το παραμύθι της Ασπροπαπουτσίτσας*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Μαρμαρά – Δαγιόγλου, Μ. (2002). *Η Κοκκινোসκουφίτσα και ο τελευταίος λύκος*. Αθήνα: Κέδρος.
- Μιχίδη, Α. (2010). *Ο λύκος και η Πρασινοφυλίτσα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μουλάκη, Ε. (2004). *Η παλέτα των συναισθημάτων*. Αθήνα: Κέδρος.
- Μπαμπέτα, Ι. (2018). *Ο βασιλιάς λύκος*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπουγέ, Κλ. (2004). *Ένας λύκος γλυκούλυκος*. Αθήνα: Μίνωας.
- Ξαβιέ, Ντ. (2019). *Η Κοκκινোসκουφίτσα*. Αθήνα: Πατάκης
- Παπαθανασοπούλου, Μ. (2003). *Έχω ράμματα για τη γούνα σου*. Αθήνα: Πατάκης
- Προκοφιέρ, Σ. (2003). *Ο Πέτρος και ο λύκος*. Αθήνα: Ηριδανός.
- Στερ, Φρ. (1998). *Λύκε, λύκε, σ' αγαπώ*. Αθήνα: Μίνωας.
- Συλλογικό (2006). *Το μεγάλο βιβλίο του κακού λύκου*. Αθήνα: Παπαδόπουλος.



«Προτάσεις Τέχνης και Πολιτισμού στην Εκπαίδευση»

Σοφία Καραγιάννη

Εκπαιδευτικός,

Δρ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

skaragia@gmail.com



Θεατρική παιδεία στη σχολική πραγματικότητα. «Πρόταση Γάμου» του Α. Τσέχωφ

Θεοδώρα Καραγιαννίδου - Παναγιώτα Κουκουτσέλου - Μάρθα Παπαργυρίου

Περίληψη

Η εργασία αφορά μέρος Προγράμματος Περιβαλλοντικής Αγωγής και Εκπαίδευσης του σχολείου μας. Η ομάδα μας σχηματίστηκε από 29 μαθητές και από τις τρεις τάξεις του Γυμνασίου και τρεις εκπαιδευτικούς διαφορετικών ειδικοτήτων. Η ομάδα πραγματοποίησε εκπαιδευτικές επισκέψεις σε τόπους που σχετίζονται με τη θεματολογία του προγράμματος, όπως στο Μουσείο Προσφυγικού Ελληνισμού Νεάπολης, τη Θεολογική Σχολή του Α.Π.Θ. και το οινοποιείο ΒΑΕΝΙ στη Νάουσα. Οι μαθητές μας αξιοποίησαν στοιχεία από τις επισκέψεις και από την άτυπη συνέντευξη με τον Καθηγητή Α.Π.Θ., πρωτοπρεσβύτερο πατέρα Βασίλειο Καλλιακμάνη για να ετοιμάσουν το ένα από τα δύο τμήματα της εργασίας της ομάδας μας. Το δεύτερο τμήμα της εργασίας μας προετοιμάστηκε από τρεις μαθητές της ομάδας σε συνεργασία με την υπεύθυνη εκπαιδευτικό και αφορούσε στη θεατρική απόδοση του έργου του Α. Τσέχωφ «Πρόταση Γάμου». Το τελικό προϊόν αφορούσε στην παρουσίαση του μυστηρίου του θρησκευτικού ορθόδοξου γάμου και στην παρουσίαση της θεατρικής παράστασης σε εκδήλωση για όλους τους μαθητές μας και τους γονείς τους. Οι μαθητές διαισθάνθηκαν τη δυναμική σχέση Τέχνης και Εκπαίδευσης μέσα από την αξιοποίηση της αιεφορίας σε κάθε πτυχή της ζωής των ανθρώπων. Η εργασία μας ανήκει στη θεματική όπου αναφέρονται καινοτόμες δράσεις διάχυσης των τεχνών μέσα από δραστηριότητες Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Αγωγής και Εκπαίδευσης.

Λέξεις κλειδιά: Γάμος, παράδοση, περιβάλλον, προγράμματα περιβαλλοντικής αγωγής και εκπαίδευσης

1. Εισαγωγή

Η Αειφόρος Ανάπτυξη έχει στόχο τη διαμόρφωση των ενεργών πολιτών, μέσω της εκπαίδευσης. Ενεργοί πολίτες είναι εκείνοι οι οποίοι θα έχουν ουσιαστική παρέμβαση και υπεύθυνη συμμετοχή στη διαμόρφωση του κοινωνικού/περιβαλλοντικού γίνεσθαι (Φέρμελη κ.ά., 2009). Η έννοια της Αειφόρου Ανάπτυξης χρησιμοποιείται στο ίδιο πλαίσιο με την έννοια της «Αειφορίας», η οποία χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά στη γερμανόφωνη δασική βιβλιογραφία στις αρχές του 18ου αιώνα ως «Nachhaltigkeit». Ως δασικός όρος καθιερώθηκε στις αρχές του 19ου αιώνα από τους Hartig, Karsthofer, κ.λπ. και είχε την επιδίωξη μιας διηνεκούς μέγιστης προσφοράς υλικών και μη υλικών αγαθών από το δάσος. Στα ελληνικά αποδόθηκε ο όρος ως «διηνέκεια των καρπώσεων» ή ως «αιεφορία» ή «αιεφορική κάρπωση». Στη σύγχρονη εποχή η έννοια της αιεφορίας έχει ξεφύγει από τα πλαίσια της καθαρά δασοπονικής διαχειριστικής αρχής και έχει μεταβληθεί σε λέξη-κλειδί της κίνησης για την προστασία του περιβάλλοντος, ενώ παράλληλα βρίσκει χρήση στην οικονομία, αλλά και στην πολιτική (αιεφορικός σχεδιασμός κ.λπ.) (Κατσακιώρη κ.ά., 1994).



Οι μαθητές του προγράμματος προέρχονταν από όλες τις τάξεις του γυμνασίου, όμως αυτοί που ανέλαβαν τους θεατρικούς ρόλους ήταν τελειόφοιτοι κατά στο σχολικό έτος 2018-19 και η προετοιμασία της παράστασης έλαβε χώρα από το Μάρτιο μέχρι το Μάιο.

Οι στόχοι και οι επιδιώξεις της υλοποίησης του προγράμματος ήταν οι μαθητές να γνωρίσουν το γάμο ως θεσμό στην παράδοση και στη θρησκεία και ταυτόχρονα να εντάξουν στη ζωή τους την κουλτούρα και τον πολιτισμό, μέσα από την προετοιμασία θεατρικών παραστάσεων στο σχολείο. Ένας ακόμα στόχος που τέθηκε ήταν να αξιοποιήσουν οι μαθητές τις γνώσεις τους στις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ), προκειμένου να ολοκληρώσουν τις εργασίες τους. Το πρόγραμμα, με τις επιμέρους ενότητές του, αποτέλεσε μια πρόκληση για να γίνει ενιαία, ολοκληρωμένη και διεπιστημονική θεώρηση του ίδιου θέματος με τη βοήθεια της Λογοτεχνίας, των Θρησκευτικών και της Βιολογίας. Έτσι, οι μαθητές ασχολήθηκαν και με την έννοια της διαθεματικότητας (Παναγιωτίδου, 2010). Όσο αφορά στις στάσεις ζωής, ο σκοπός της ενασχόλησης των μαθητών μας με το θεσμό του γάμου και των μορφών συμβίωσης γενικότερα, στην πορεία του ανθρώπινου γένους ήταν να γίνουν ενεργοί πολίτες που ενδιαφέρονται να συνδυάσουν τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις που έχουν οι εμπλεκόμενοι στο γάμο με τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις μας απέναντι στο περιβάλλον, μέσα από την οπτική της αειφορίας. Ακόμα, επιδιώχθηκε να εξασκηθούν οι μαθητές στη συνεργασία σε επίπεδο ομάδας και να γίνουν ικανοί στο να διαχέουν τις γνώσεις τους και τις εμπειρίες τους στους συνανθρώπους τους, μέσω της παρουσίασης της εργασίας των υποομάδων στην ολομέλεια και στο σύνολο των συμμαθητών τους στη σχολική μας κοινότητα.

2. Μεθοδολογία

Οι μαθητές επέλεξαν να ενταχθούν στην ομάδα Περιβαλλοντικής Αγωγής και Εκπαίδευσης και στην πορεία συμφωνήθηκε το θέμα της εργασίας μας (ο γάμος, παράδοση και περιβάλλον). Η εργασία σε ομάδες είναι μια ενεργητική τεχνική που χρησιμοποιείται στην περιβαλλοντική εκπαίδευση και επιδιώκει την ανάπτυξη των διαμαθητικών σχέσεων και την κατάκτηση των μορφωτικών αγαθών από τους μαθητές μέσα σε ένα συνεταιριστικό, συνεργατικό και όχι ανταγωνιστικό σύστημα. Τη διδασκαλία σε ομάδες υποστήριξε και εφάρμοσε στην Ελλάδα ο Δελμούζος τη δεκαετία του 1930 (Φωτίου, 1998).

Στην ομαδική εργασία συχνά αξιοποιείται η μέθοδος project για την προσέγγιση του θέματος που πρόκειται να «διδαχθεί» και οι μαθητές μαζί με τους εκπαιδευτικούς δημιουργούν ένα «Συναισθηματικό Συμβόλαιο» προκειμένου να ολοκληρώσουν όλοι μαζί το έργο που έχουν αναλάβει. Αυτό στη δική μας περίπτωση είναι η εμβάθυνση στο μυστήριο του γάμου και τις πτυχές της συζυγικής και οικογενειακής ζωής. Με τη μέθοδο project, δίνεται βαρύτητα στη συλλογική εργασία, στο συλλογικό πνεύμα, στην πρωτοβουλία



των συμμετεχόντων, στην απόκτηση και στην ανάπτυξη της κοινωνικής μάθησης (Χατζηδήμου & Ταράτορη, 2001). Οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί διατυπώσαμε θέσεις και ερωτήσεις σχετικά με το θεσμό του γάμου και τις σχέσεις του ζευγαριού, καθώς και των παιδιών με τους γονείς. Έγινε αρχικά μια διερεύνηση για επιμέρους θέματα που ανέλαβαν διαφορετικές ομάδες μαθητών με την επίβλεψη των εκπαιδευτικών, μέσα από βιβλιογραφικές αναφορές, το διαδίκτυο και από την ορθόδοξη ακολουθία του Μυστηρίου του Γάμου, ή/και παρατηρήσεις στον κοινωνικό μας περίγυρο.

Σύμφωνα με τον Κόκκο, πηγή της μάθησης μπορεί εξίσου να είναι κάποιος ειδικός ή ένα έμπειρο πρόσωπο που προσκαλείται στο πρόγραμμα εκπαίδευσης, με στόχο να μεταφέρει την εμπειρία του στους εκπαιδευόμενους. Σε αυτή την περίπτωση χρησιμοποιείται η εκπαιδευτική τεχνική «συνέντευξη από ειδικό». Στην προετοιμασία για τη συνέντευξη αυτή:

- α. Προσδιορίζουμε το στόχο της και τα αναμενόμενα αποτελέσματα (γιατί να προσκληθεί ο συγκεκριμένος ειδικός, πώς θα ωφεληθούν οι εκπαιδευόμενοι, τα θέματα όπου θα περιστραφεί η συνέντευξη κ.ά.).
- β. Ο εκπαιδευτής δίνει στους εκπαιδευόμενους πληροφορίες για τον προσκεκλημένο.
- γ. Προετοιμάζονται οι ερωτήσεις που θα τεθούν στον προσκεκλημένο και ορίζεται το άτομο ή τα άτομα που θα θέσουν τις ερωτήσεις.
- δ. Ο εκπαιδευτής, μαθαίνει στα άτομα πώς να παίρνουν συνέντευξη (παίρνει ο ένας δοκιμαστικά συνέντευξη από τον άλλο).
- ε. Προσδιορίζονται τα σημεία που θα καταγράφουν και θα παρατηρούν οι εκπαιδευόμενοι κατά τη διάρκεια της συνέντευξης. Ενδιαφέρον έχουν εξίσου όσα θα πει ο προσκεκλημένος και οι αντιδράσεις του καθώς και η γλώσσα του σώματός του. Όλα τα μέλη των επιμέρους ομάδων ομαδοποιήσαμε τα ερωτήματα/απόψεις μας και ορίσαμε μια συνέντευξη με τον πρωτοπρεσβύτερο πατέρα Βασίλειο Καλλιακμάνη, Καθηγητή Ηθικής και Κοινωνιολογίας του Τμήματος Θεολογίας, όπου και συζητήσαμε για την πνευματική διάσταση και τους συμβολισμούς που διέπουν το Μυστήριο του ορθόδοξου Γάμου και στη συνέχεια καταγράψαμε τις ερωτήσεις και απαντήσεις που προέκυψαν. Οι αρχική μας άποψη για κάποια θέματα άλλαξε προς τον πιο ορθόδοξο και θεολογικό προσανατολισμό, μετά και από τη συνέντευξη όπου είμασταν παρόντες όλα τα μέλη των επιμέρους ομάδων του προγράμματος περιβαλλοντικής εκπαίδευσης.

Επίσης, πραγματοποιήθηκαν επισκέψεις στο πεδίο (Μουσείο Προσφυγικού Ελληνισμού Νεάπολης και οινοποιείο ΒΑΕΝΙ), για συλλογή πληροφοριών σχετικά με τη χρήση του κρασιού τόσο στην ορθόδοξη ακολουθία του Μυστηρίου του Γάμου, όσο και γενικότερα στη ζωή μας για θέματα που έχουν σχέση με τις μορφές συμβίωσης, με έμφαση στο θεσμό της οικογένειας μέσα στο γάμο, καθώς επίσης προσεγγίστηκαν και παραδοσιακά έγγραφα, έθιμα και ενδυμασίες γάμου.

Μετά από αρκετές συναντήσεις των μελών των ομάδων άρχισε και η λειτουργία του θεατρικού εργαστηρίου για την προετοιμασία της θεατρικής



παράστασης. Υπεύθυνη για την επιλογή των μαθητών που ανέλαβαν τους θεατρικούς ρόλους και την εκπαίδευσή τους ήταν η φιλόλογος της παιδαγωγικής ομάδας του προγράμματος. Αξιοποιήθηκε το θεατρικό έργο του Α. Τσέχωφ «Πρόταση Γάμου» (Τσέχωφ, 1889). Η παράσταση δόθηκε στον Κινηματογράφο του Δήμου Κορδελιού-Ευόσμου για όλους τους μαθητές του σχολείου και γονείς που ήταν προσκεκλημένοι.

Όλες οι τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν στην πορεία των εργασιών των επιμέρους ομάδων, αλλά και συνολικά της ομάδας μας στα πλαίσια της Περιβαλλοντικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, ενισχύουν την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων (Κόκκος, χ.χ.)

3. Δραστηριότητες

Αρχικά έγινε ανασκόπηση της βιβλιογραφίας που ήταν σχετική με την κάθε υποενότητα.

Το τελικό προϊόν από κάθε υποομάδα συμφωνήθηκε να περιοριστεί σε ένα ή μερικά από τα παρακάτω (λόγω της πίεσης του χρόνου):

- Δημιουργία αφίσας με υλικά από τσόφλια ξηρών καρπών με σχετική θεματολογία.
- Κατασκευή ομοιωμάτων νύφης, γαμπρού και παρανύμφων με επαναχρησιμοποίηση υλικών.
- Κατασκευή σύντομου video από τις επισκέψεις της ομάδας.
- Κατασκευή P. point με υλικό από τη θεματολογία του ορθόδοξου γάμου.
- Αναφορά σε άλλου είδους συμβίωση με κανόνες, όπως μοναχισμός, ομόφυλα ζευγάρια κ.ά.
- Παραδοσιακές φορεσιές γάμου από διαφορετικά μέρη της Ελλάδας.
- Διαφορετικά έθιμα γάμου, π.χ. ποντιακός και σαρακατσάνικος γάμος.
- Κατοικία νεονύμφων.

4. Αξιολόγηση

Έγινε προσπάθεια να αξιολογείται η πορεία της εργασίας των ομάδων κατά τη διάρκεια των εργασιών και στο τέλος του προγράμματος. Το βασικό πρόβλημα που προέκυψε ήταν η αξιοποίηση του διαθέσιμου χρόνου, ο οποίος ήταν λίγος, λόγω του σχολικού προγράμματος και των εξωσχολικών δραστηριοτήτων των μαθητών. Όπως έχει παρατηρηθεί η αναζήτηση ελεύθερου χρόνου για εθελοντική εργασία τόσο από τους εκπαιδευτικούς, όσο και από τους μαθητές, συχνά αποτελεί σημαντικό εμπόδιο για την περιβαλλοντική εκπαίδευση (Παναγιωτίδου, 2010).

Οι εκπαιδευτικές επισκέψεις ήταν ένα κίνητρο για να ανταποκριθούν οι μαθητές στις υποχρεώσεις που είχαν αναλάβει ομαδικώς και ήταν αυτές που άφησαν τις καλύτερες εντυπώσεις στους μαθητές, από την όλη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα περιβαλλοντικής αγωγής. Οι μαθητές ευαισθητοποιήθηκαν σχετικά με το θεσμό του γάμου και ενημερώθηκαν για



θέματα που οι ίδιοι επέλεξαν από τον πρωτοπρεσβύτερο πατέρα Βασίλειο Καλλιακμάνη, Καθηγητή Ηθικής και Κοινωνιολογίας του Τμήματος Θεολογίας, της Θεολογικής σχολής του Α.Π.Θ., κατά τη διάρκεια της επίσκεψής μας στη Θεολογική Σχολή. Η παρουσίαση του θεατρικού έργου στο σύνολο των μαθητών του σχολείου μας, καθώς και προσκεκλημένων γονέων/κηδεμόνων τους στον Κινηματογράφο του Δήμου Κορδελιού-Ευόσμου, έπαιξε σημαντικό ρόλο στη διάχυση των αποτελεσμάτων της εργασίας μας στους υπόλοιπους μαθητές, εκπαιδευτικούς και γονείς/κηδεμόνες.

Οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί δεχθήκαμε θετική ανατροφοδότηση μέσα από αυτή τη συνεργασία μας. Όπως έχει επισημανθεί και από συντονιστή του Δικτύου για τη θεατρική αγωγή ως μέσο και εργαλείο για την Περιβαλλοντική Αγωγή, οι δραστηριότητες τέχνης τοποθετούνται στις κορυφαίες των προτιμήσεων από τους εμπλεκόμενους στα προγράμματα (Βλάχος, 2007). Επιπλέον, οφείλουμε να τονίσουμε ότι στο σχολείο μας γίνεται προσπάθεια ώστε να ικανοποιούνται οι ανάγκες των παιδιών για αναψυχή και διασκέδαση, παράλληλα με τη μόρφωση (Ο.Η.Ε.- UNICEF, 1959). Μπορούμε επίσης να καταθέσουμε ότι στο σχολείο μας λειτουργεί θεατρικό εργαστήριο το οποίο είναι ενσωματωμένο σε προγράμματα περιβαλλοντικής αγωγής και εκπαίδευσης, έτσι ώστε να στοχεύει και στη διάδοση των εννοιών της κυκλικής οικονομίας και αειφορίας μέσα από δράσεις τέχνης και πολιτισμού.

Ευχαριστίες

Εκφράζουμε τις θερμές ευχαριστίες μας προς τον πρωτοπρεσβύτερο πατέρα Βασίλειο Καλλιακμάνη, Καθηγητή Ηθικής και Κοινωνιολογίας του Τμήματος Θεολογίας, της Θεολογικής σχολής του Α.Π.Θ., τον συγγραφέα-ιστορικό κ. Κωνσταντίνο Νίγδελη ο οποίος υποδέχθηκε και ξενάγησε την ομάδα μας στο Μουσείο Προσφυγικού Ελληνισμού Νεάπολης, τον υπεύθυνο των ξεναγήσεων για το σχολεία στο οινοποιείο ΒΑΕΝΙ της Νάουσας και στους εκλεκτούς συναδέλφους μας στο 3^ο Γυμνάσιο Ευόσμου για την αμέριστη συμπαράσταση στις προσπάθειες για την επιτυχή ολοκλήρωση της θεατρικής παράστασης, στα πλαίσια προγράμματος περιβαλλοντικής εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Βλάχος, Ι. (2007). Η συμβολή της Τέχνης στη δημιουργία συνείδησης των μαθητών για τη βιώσιμη ανάπτυξη. *Πρακτικά του 2^{ου} Συνεδρίου της Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε.* Ανακτήθηκε στις 2/11/2019 από:
http://kpe-kastor.kas.sch.gr/peekpe/text/sinedrio/II_sin_posters/20_Vlaxos.pdf
- Κατσακιώρη, Μ., Κουτράκης, Μ., Ντάφης, Σπ. (1994). Αειφορία και Αειφορική Ανάπτυξη. *ΑΜΦΙΒΙΟΝ*, 7, 1994.



- Κόκκος, Α. (χ.χ.). Εκπαιδευτικές τεχνικές. *Εκπαιδευτικό Υλικό για τους Καθηγητές Θεωρητικής Κατάρτισης. Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: ΕΚΕΠΙΣ, τ' Ι.
- Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών- UNICEF (1959). *Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Παιδιού*.
- Παναγιωτίδου, Β. (2010). Περιβαλλοντική αγωγή και διαθεματικά σχέδια εργασίας στα μαθήματα φυσικών επιστημών. *Για την Περιβαλλοντική εκπαίδευση*, 44,17-18.
- Τσέχωφ, Α. (1889). Πρόταση Γάμου. Στο, Καλλέργης, Λ. (μτφρ.) και Πανώριος, Μ. (επιμ.). *Παγκόσμιο Θέατρο 97. Ο Γλάρος, Θεός Βάνιας, Πρόταση Γάμου, Η Αρκούδα. Τόμος Α΄*. Αθήνα: Δωδώνη.
- Φέρμελη, Γ., Ρουσσομουστακάκη-Θεοδωράκη, Μ., Χατσηκώστα, Κλ., Γκαίτλιχ, Μ. (2009). *Οδηγός Ανάπτυξης Διαθεματικών Δραστηριοτήτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Φωτίου, Χ. (1998). *Θέματα Σύγχρονης Διδακτικής*. Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.
- Χατζηδήμου, Δ., Ταρατόρη, Ε. (2001). Η μέθοδος project στο σχολείο. *Διδακτικό Υλικό Β΄ Φάσης Εισαγωγικής Επιμόρφωσης σχολ. Έτους 2001-2002*. Θεσσαλονίκη: Π.Ε.Κ.

Θεοδώρα Καραγιαννίδου

Βιολόγος, 3^ο Γυμνάσιο Ευόσμου
thkaragi@gmail.com

Παναγιώτα Κουκουτσέλου

Φιλολόγος, 3^ο Γυμνάσιο Ευόσμου
giotakoukoutselou@gmail.com

Μάρθα Παπαργυρίου

Θεολόγος, 3^ο Γυμνάσιο Ευόσμου
mpaparg@yahoo.gr



Μουσείο: παράθυρο θέασης της ιστορίας

Ελένη Καραμανώλη

Περίληψη

Το μουσείο ως προέκταση της σχολικής τάξης συνεισφέρει στην παραγωγή της γνώσης, πέρα της γνωστικής, κυρίως της συναισθηματικής και αισθητικής. Οι μαθητές παρατηρούν, αγγίζουν και η άμεση επαφή με τα αντικείμενα τους παρέχει τη δυνατότητα να τα οικειοποιηθούν. Η περιέργεια και η δημιουργική φαντασία τους υποκινείται στο μουσειακό χώρο, έτσι ενθαρρύνονται να υποβάλουν ερωτήματα και να εκφράζουν ελεύθερα τις απόψεις τους. Η παρούσα έρευνα διεξήχθη με τη μέθοδο project συνδυάζοντας τα οφέλη της διερευνητικής μάθησης και της ομαδοσυνεργασίας. Αφορούσε το γνωστικό αντικείμενο της Ιστορίας και πιο συγκεκριμένα την ενότητα 29 και 30 της διδακτέας ύλης του σχολικού εγχειριδίου. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 50 μαθητές/-τριες της Γ΄ τάξης του Γυμνασίου σχολείου του νομού Θεσσαλονίκης. Πραγματοποιήθηκε μια προετοιμασμένη επίσκεψη στο μουσείο βαλκανικών πολέμων στη Θεσσαλονίκη κατά την οποία οι μαθητές μέσα από τη βιωματική εμπειρία είχαν τη δυνατότητα εμβάθυνσης σε έννοιες της πολιτιστικής μας κληρονομιάς σε μη τυπικούς χώρους μάθησης (μουσείο). Ταυτόχρονα διανεμήθηκε ερωτηματολόγιο σχετικό με αυτό το ιστορικό γεγονός πριν και μετά την επίσκεψη, ώστε να αξιολογηθούν τα μαθησιακά αποτελέσματά της.

Λέξεις κλειδιά: διδακτική της ιστορίας, μουσείο, διερευνητική μάθηση, ομαδοσυνεργασία, δομικές ιστορικές έννοιες

1. Εισαγωγή

Η εκπαιδευτική αξία του υλικού πολιτισμού είναι αδιαμφισβήτητη καθώς παρέχει μεγάλη ποικιλία διαφορετικών τρόπων προσέγγισης των μουσειακών αντικειμένων. Το μουσείο καλείται να επικοινωνήσει με το κοινό με ένα δυναμικό τρόπο, να προωθήσει εναλλακτικές λύσεις, να παραδεχτεί ότι η αμφιβολία και η αβεβαιότητα είναι συνυφασμένες με τις ερμηνευτικές προσεγγίσεις και να προσκαλέσει το κοινό να συμμετέχει σε αυτόν το διάλογο. Οι μουσειολόγοι και οι επαγγελματίες του μουσείου είναι απαραίτητο να δημιουργήσουν ευκαιρίες για το κοινό ώστε να αποκτήσει μία αίσθηση του παρελθόντος με τρόπους που σχετίζονται με τη ζωή του. Η προώθηση του διαλόγου ανάμεσα στις ερμηνείες του παρελθόντος και στη σύγχρονη πραγματικότητα είναι μία εγγενώς δυναμική διαδικασία που απαιτεί προσεκτική ερμηνευτική προσέγγιση από τη μεριά του προσωπικού του μουσείου. Το ίδιο ισχύει και για τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν ιστορία που προσπαθούν να προσεγγίσουν οι μαθητές τους την ιστορία με τρόπους που υπερβαίνουν την απομνημόνευση των γεγονότων. Τα προηγούμενα τριάντα χρόνια οι ακαδημαϊκοί και οι εκπαιδευτικοί αναζητούσαν τρόπους για να ενθαρρύνουν την ιστορική κατανόηση μέσα από την αξιοποίηση του μουσειακού υλικού (Gosselin, 2011). Αυτό συμβαίνει γιατί τα αντικείμενα εμπεριέχουν και συμπυκνώνουν νοήματα για τις



κοινωνίες που τα δημιούργησαν καθώς αποτελούν σπαράγματα του παρελθόντος. Η χρήση υλικών μαρτυριών βοηθά τους μαθητές να συνδέσουν άγνωστες, αφηρημένες έννοιες με συγκεκριμένες απτές έννοιες, στοιχείο βασικό για τη δόμηση εννοιολογικού λεξιλογίου απαραίτητο για την καλύτερη κατανόηση.

2. Η εκπαιδευτική αξία του μουσείου στη διδακτική της ιστορίας

Τα μουσεία, όπως υποστηρίζει η E.Hooper-Greenhill, ενισχύουν τη διαμόρφωση ενός τύπου γνώσης και σκέψης αντίστοιχου του τύπου τους (Hooper-Greenhill, 1987). Το μουσείο αποτελεί και είναι σκόπιμο να αποτελεί χώρο μάθησης, που υπερβαίνει τα καθιερωμένα και περιορισμένα πλαίσια μίας τάξης, καθώς παρέχει τη δυνατότητα μάθησης με έναν εναλλακτικό τρόπο. Με την αξιοποίηση των αισθήσεων δια μέσου της απτικής επαφής επιτελείται μία βιωματική προσέγγιση με στόχο την ελεύθερη δημιουργική έκφραση (Νικονάνου, 2010).

Μία επίσκεψη στο μουσείο μπορεί να επιτρέψει στους μαθητές να ασχοληθούν με τη συγχώνευση των αντικειμένων, του περιβάλλοντος, διηγήσεων και άλλων ανακατασκευών του παρελθόντος. Αυτός ο συνδυασμός εμπειριών κατά τη διάρκεια επίσκεψης μπορεί να είναι ιδιαίτερα ισχυρός για την ανάπτυξη της ιστορικής ενσυναίσθησης. Επιπλέον, οι μαθητές μπορεί να είναι πιο εξοικειωμένοι για να εξελίξουν την κριτική τους σκέψη σχετικά με τις πρωτογενείς πηγές ή ευρύτερες ερμηνείες της ιστορίας όταν έρχονται αντιμέτωποι με αυτά στα μουσεία. Επίσης, οι χώροι αυτοί δημιουργούν την προοπτική ανάκρισης των ιστορικών ερμηνειών αντιμετωπίζοντας κριτικά τον τρόπο που έχουν επιλέξει να παρουσιάσουν και να ερμηνεύσουν το παρελθόν. Με άλλα λόγια μία τέτοια επίσκεψη δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να αντιληφθούν τι αφηγήσεις κατασκευάζουν τα μουσεία για το παρελθόν και τι υποστηρίζουν για το παρόν. Τέλος, η συμβολή των μουσείων στην ιστορική εκπαίδευση των μαθητών εξαρτάται από τις πρακτικές που θα εφαρμόσουν οι εκπαιδευτικοί και το προσωπικό του μουσείου (Marcus et al., 2017).

Τα μουσεία είναι απαραίτητο να αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της ιστορικής εκπαίδευσης γιατί: α) προσφέρουν μοναδικές μαθησιακές εμπειρίες που μπορούν να ενισχύσουν την ιστορική γνώση και τις δεξιότητες των μαθητών, β) είναι χώροι ιστορικής μάθησης σε όλη τη ζωή των μαθητών, γ) είναι συχνά οι αυθεντικοί «ταξιδέτες» της ιστορικής γνώσης και γ) εξυπηρετούν μία λειτουργία ως δημόσιοι ιστορικοί τόποι που επηρεάζουν και επηρεάζονται από την κοινωνία. Η αποτελεσματικότητα μίας τέτοιας επίσκεψης έγκειται στο ότι οι μαθητές γίνονται πιο ενημερωμένοι και αφοσιωμένοι πολίτες. Αρχικά τα μουσεία παρέχουν τη δυνατότητα ιστορικής μάθησης με τρόπους που δεν είναι διαθέσιμοι σε άλλα περιβάλλοντα. Επιπλέον, διακόπτουν τον αέναο κύκλο που περιλαμβάνει το σχολικό εγχειρίδιο και τις διαλέξεις που επικεντρώνονται στην απομνημόνευση των



γεγονότων, και έτσι δημιουργούν πρόσβαση σε μία βαθύτερη ιστορική κατανόηση. Οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν το μάθημα της ιστορίας και οι ιστορικοί επικεντρώνονται στη σπουδαιότητα της ανάπτυξης της ιστορικής κατανόησης που περιλαμβάνει την ανάπτυξη ικανοτήτων του μαθητή: α) να αναλύει, να συνθέτει και να αξιολογεί τα ιστορικά στοιχεία (Wineburg, 2001), β) να εξελίξει την ιστορική ενσυναίσθηση κατανοώντας τις οπτικές των άλλων (Barton & Levstik, 2004), γ) να εξετάζει και να διερευνά τις ιστορικές αφηγήσεις (Barton & Levstik, 2004), δ) να γνωρίζει, να εξασκεί και να προωθεί άλλες δεξιότητες ιστορικής σκέψης όπως να θέτει ερωτήσεις, να κατανοεί το αίτιο, το αποτέλεσμα και την ιστορική μεσολάβηση (Seixas, 1996), ε) να προβεί σε συνδέσεις ανάμεσα στο παρελθόν και το παρόν (Seixas, 1996), στ) να αναγνωρίζει τον παροντισμό (Wineburg, 2001), και ζ) να έχει την ικανότητα να συμμετέχει σε ένα διάλογο για συγκρουσιακά-επίμαχα ζητήματα και «δύσκολα» ιστορικά θέματα (Hess, 2009; Rose, 2016· Marcus et al, 2017).

Τα μουσεία στηρίζουν αυτές τις πτυχές της ιστορικής κατανόησης μέσω του φυσικού χώρου τα δημιουργήματα που διατηρούν και παρουσιάζουν, το εξειδικευμένο επαγγελματικό προσωπικό και τα ειδικά προγράμματα καθώς τις ηλεκτρονικές πηγές που προσφέρουν. Τα μουσεία εκλαμβάνονται από τους μαθητές, εκπαιδευτικούς και γενικότερα το κοινό ως αξιόπιστα, έγκυρα και αυθεντικά ως προς τις παρεχόμενες πληροφορίες. Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν υψηλά επίπεδα εμπιστοσύνης στον τρόπο με τον οποίο τα μουσεία ιστορίας παρουσιάζουν το παρελθόν, μία εμπιστοσύνη που μπορεί να επηρεάζει τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί σχεδιάζουν την επίσκεψη στο μουσείο και μπορεί να διαπερνά και τους μαθητές. Αυτή η εμπιστοσύνη προκύπτει ως ένα βαθμό από το γεγονός ότι πολλά μουσεία είναι αποθετήρια αυθεντικών αντικειμένων, εικόνων και ντοκουμέντων του παρελθόντος. Η δύναμη του «αληθινού» προσδίδει ταυτόχρονα μία αίσθηση δέους και μία σύνδεση με το παρελθόν η οποία δεν μπορεί σε καμία περίπτωση να υποτιμηθεί.

Την ίδια στιγμή, είναι πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς να βοηθήσουν τους μαθητές να διακρίνουν μεταξύ των «αληθινών» αντικειμένων και των ενδεχόμενων ερμηνειών που αντλούνται από αυτά τα αντικείμενα. Η διήγηση για το παρελθόν στην οποία επικεντρώνονται τα μουσεία επηρεάζεται από ποικίλους παράγοντες συμπεριλαμβάνοντας τις υποκειμενικές αποφάσεις του προσωπικού του μουσείου, τις οικονομικές εκτιμήσεις, τις κοινωνικές και πολιτικές πιέσεις, μεταξύ άλλων. Τα μουσεία δεν είναι «ουδέτεροι χώροι που μιλούν με μία θεσμική φωνή». Συλλέγουν διηγήσεις που επιθυμούν να πουν, συχνά περιορίζοντας τις προοπτικές που αποκαλύπτονται σε μία αφήγηση, και αντανακλούν την κοινωνία στην οποία υπάρχουν, μερικές φορές ευρύτερα από τη χρονική περίοδο εντός της οποίας υπάρχει μία αφήγηση. Σε αυτό το σημείο είναι σκόπιμο να επισημανθεί ότι από μόνα τους αποτελούν ιστορικές πηγές που πρέπει να αναλυθούν και να αξιολογηθούν κριτικά (Trofanenko, 2006). Είναι χρήσιμο να ενθαρρυνθούν οι μαθητές να εκτιμήσουν



την αξία της μάθησης από τα μουσεία, τα μνημεία και τα αναμνηστικά. Αποτελούν δημόσιους χώρους ιστορικών αφηγήσεων που διαμορφώνονται από την κοινωνία επηρεάζοντας την παράλληλα. Τέλος, συμβάλλουν ώστε οι μαθητές να αναπτύξουν ιδέες, πεποιθήσεις, και συμπεριφορές για τους δημόσιους χώρους (Nespor, 2000).

Οι μαθητές αναλύοντας και ερμηνεύοντας τα μουσειακά αντικείμενα όπως και τις μουσειακές αφηγήσεις μπορούν να υποβοηθηθούν να αναπτύξουν αιτιολογημένη κρίση. Τους παρουσιάζονται ποικίλες προοπτικές μέσα και έξω από τα μουσεία και τους προσφέρονται πολλοί τρόποι ανάπτυξης της ιστορικής ενσυναίσθησης και αυτό αναπτύσσει τη σκέψη των μαθητών όχι μόνο στην κατανόηση των τρόπων σκέψεων των ανθρώπων του παρελθόντος αλλά και στην καλύτερη αντίληψη του παρόντος.

Τα μουσεία αποτελούν ένα χώρο κριτικής σκέψης, ένα μέρος που υποστηρίζει τη μάθηση επιτρέποντας τη λεπτομερή εξέταση και κριτική του χρήσιμου υλικό. Στόχος τους είναι να βοηθήσουν τα άτομα να συνδεθούν με τις προηγούμενες γενιές, πολιτισμούς και κοινότητες εμπνέοντάς τους να καταστούν ενημερωμένοι, ανοιχτόμυαλοι και αφοσιωμένοι πολίτες. Η ένωση του παρελθόντος με το παρόν σημαίνει προετοιμασία του εδάφους όχι για να αποφασίσουν τη σύνδεση της ιστορίας για τους επισκέπτες, αλλά να δημιουργήσουν ευκαιρίες που δίνουν την δυνατότητα να καθορίσουν τη σύνδεση μεταξύ του ερμηνευμένου παρελθόντος με τις δικές τους ζωές. Οι ιστορικές ερμηνείες παρέχουν μία καθοδήγηση για το παρόν και το μέλλον, δεν είναι τίποτα άλλο παρά η ικανότητά μας να κατανοήσουμε τις επιρροές του παρελθόντος στις μελλοντικές δράσεις μας. Αν τα μουσεία αξίζουν την εμπιστοσύνη του κοινού και τον όρο τους ως χώρους ιστορικής εκπαίδευσης, θα πρέπει να παρέχουν εννοιολογικούς ιστορικούς τρόπους για να καλέσουν επισκέπτες με διάφορα επίπεδα ιστορικής κατανόησης να ασχοληθούν κριτικά με τις ιστορικές εξηγήσεις (Gosselin, 2011).

Στην ιστορική εκπαίδευση η εννοιολόγηση της ιστορικής γνώσης βασίζεται σε δύο ανεξάρτητες μορφές γνώσεις: την ουσιαστική που αναφέρεται στα ιστορικά δεδομένα, γεγονότα, παράγοντες, και τη διαδικαστική ή «μεταιστορία», που αναφέρεται σε διαφορετικές διαδικασίες που περιλαμβάνουν την οικοδόμηση ιστορικών ερμηνειών. Στόχος είναι να κατανοήσουν οι μαθητές ότι η ιστορία δεν είναι καθορισμένη αλλά συχνά ανακατασκευάζεται από τους ιστορικούς και τους υπόλοιπους «καταναλωτές της ιστορίας» κάτι τέτοιο όμως απαιτεί εξοικείωση με τις μεταιστορικές ή διαδικαστικές έννοιες. Αυτές οι έννοιες, συχνά αναφέρονται ως έννοιες ιστορικής σκέψης και επιτρέπουν στους μαθητές να αντιλαμβάνονται τη σπουδαιότητα και την αξία συγκεκριμένων γεγονότων (ιστορική σπουδαιότητα). Επιπλέον, επιτρέπουν να κατανοήσουν τη χρήση ενός συνόλου αποδείξεων για την κατασκευή ενός ισχυρισμού (στοιχείο) και να διακρίνουν τι έχει αλλάξει και τι έμεινε το ίδιο (συνέχεια-αλλαγή). Επίσης, δίνουν τη δυνατότητα να αναγνωρίσουν πώς και γιατί συγκεκριμένες



συνθήκες και δράσεις οδήγησαν σε συγκεκριμένα γεγονότα (αίτιο-αποτέλεσμα). Μία ιστορική σκέψη απαιτεί να σκεφτούν οι μαθητές «την αλλοτριότητα» της οπτικής των ιστορικών ατόμων ή συλλογών (ιστορική οπτική), ενώ κάποια άλλη υποβοηθά ώστε να διεξάγουν συμπεράσματα σχετικά με τις δράσεις των ιστορικών παραγόντων (ηθική διάσταση). Το επίπεδο της πολυπλοκότητας στη χρήση αυτών των εννοιών ποικίλει από το επίπεδο εξοικείωσης με αυτές. Η παιδαγωγική της ιστορικής σκέψης ευνοεί την ταυτόχρονη απόκτηση ουσιαστικής και διαδικαστικής ιστορικής μάθησης (Gosselin, 2011).

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι γνωστοποιώντας στους μαθητές πως οι ιστορικοί ισχυρισμοί είναι κατασκευασμένοι, οι μαθητές τόσο εντός όσο και εκτός σχολείου θα αποκτήσουν μία πιο κριτική προσέγγιση στην αναμέτρησή τους με τους ιστορικούς ισχυρισμούς. Από την άποψη των επαγγελματιών των μουσείων τέτοιες παιδαγωγικές αρχές προκαλούν νέες ερωτήσεις που σχετίζονται με το πώς οι άνθρωποι συνδέονται με το ιστορικό περιεχόμενο των εκθέσεων. Τα βασικά ερωτήματα είναι: Πώς οι επισκέπτες σκέφτονται ιστορικά όταν επισκέπτονται μία έκθεση; Οι εκθέσεις απευθύνονται ρητά στο «πώς» της ιστορίας; Μπορούν τα μουσεία να θεωρηθούν ως τόποι ιστορικής εκπαίδευσης αν επικεντρώνονται αποκλειστικά σε ιστορίες, το «τι» της ιστορίας; Πολλές εμπειρικές έρευνες που διεξήχθησαν με μαθητές μικρής ηλικίας και εφήβους κατέληξαν ότι οι μαθητές μπορούν να κατανοήσουν τις ιστορικές έννοιες και ενισχύουν την ικανότητά τους να σκέφτονται ιστορικά, αλλά η διαδικασία είναι μακροχρόνια, κοπιαστική και απαιτεί πολλαπλές εκθέσεις. Τα μουσεία είχαν πάντα κάποια εκπαιδευτική λειτουργία, σήμερα τα μουσεία έχουν την κλίση να αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους λιγότερο ως φορείς παροχής αυθεντικής γνώσης και περισσότερο ως διοργανωτές ή μεσολαβητές των εμπειριών μάθησης. Είναι πιθανόν το μουσείο να πει την ιστορία και να παρέχει ενδείξεις για το πώς η ιστορία έχει κατασκευαστεί (Gosselin, 2011).

3. Μεθοδολογία έρευνας

Η παρούσα έρευνα διεξήχθη με τη μέθοδο project συνδυάζοντας τα οφέλη της διερευνητικής μάθησης και της ομαδοσυνεργασίας, καθώς θέτει στο επίκεντρο της διαδικασίας τις βιωματικές καταστάσεις των μαθητών ενταγμένες στο πλαίσιο μίας επικοινωνιακής αλληλεπίδρασης. Η γνώση προέρχεται μέσα από την αναζήτηση και την προβληματική των μελών της ομάδας. Ο μαθητής εκπαιδεύεται να προσεγγίζει την επιστημονική αλήθεια μέσα από ατομικές και ομαδικές αναζητήσεις, να μοιράζεται τη χαρά της επιτυχίας και έτσι ενισχύεται το αυτοσυναίσθημά του. Καλλιεργείται η ενεργητική και ανακαλυπτική προσέγγιση της γνώσης μέσα από την ερευνητική διαδικασία διατηρώντας αμείωτο το ενδιαφέρον των μαθητών κινητοποιώντας την κριτική σκέψη και την ανάληψη πρωτοβουλιών. Τα ερευνητικά ερωτήματα είναι τα ακόλουθα: Μπορούν οι μαθητές να



διδαχθούν ιστορία στο μουσειακό χώρο; Η μάθηση σε ένα μουσειακό περιβάλλον προωθεί αποτελεσματικά την εκπαιδευτική διαδικασία; Πώς μπορούν οι δομικές ιστορικές έννοιες να συμβάλουν στην επίτευξη της ιστορικής κατανόησης στο χώρο του μουσείου; Σκοπός αυτής της έρευνας ήταν να δημιουργηθούν κίνητρα στους μαθητές να παρατηρούν τα εκθέματα, να ερευνούν ιστορικά και πολιτιστικά στοιχεία και να κατανοούν τη σημασία και την αξία της πολιτιστικής κληρονομιάς, να εξοικειωθούν με το μουσειακό χώρο και τα εκθέματα. Τέλος, να εξασκηθούν στην παρατήρηση, καταγραφή, φωτογράφιση και επεξεργασία πληροφοριών αναφορικά με τα εκθέματα του μουσείου. Σκοπός της έρευνας ήταν να δημιουργηθούν κίνητρα στους μαθητές να παρατηρούν τα εκθέματα, να ερευνούν ιστορικά και πολιτιστικά στοιχεία και να κατανοούν τη σημασία και την αξία της πολιτιστικής κληρονομιάς, να εξοικειωθούν με το μουσειακό χώρο και τέλος να εξασκηθούν στην παρατήρηση, καταγραφή, φωτογράφιση και επεξεργασία πληροφοριών αναφορικά με τα εκθέματα του μουσείου.

Η παρούσα έρευνα διεξήχθη σε μαθητές και μαθήτριες που φοιτούν στη Γ΄ Γυμνασίου σε σχολείο του νομού Θεσσαλονίκης κατά το σχολικό έτος 2018-2019. Επιλέχθηκε το μάθημα της ιστορίας και πιο συγκεκριμένα αφορούσε την ενότητα 29 και 30 της διδακτέας ύλης του σχολικού εγχειριδίου που σχετίζεται με το ιστορικό γεγονός των βαλκανικών πολέμων. Το δείγμα της έρευνας ήταν δύο τμήματα της Γ΄ γυμνασίου, συνολικά πρόκειται για 50 μαθητές και μαθήτριες. Πραγματοποιήθηκε μια προετοιμασμένη επίσκεψη στο μουσείο βαλκανικών πολέμων στη Θεσσαλονίκη με κεντρικό άξονα το ιστορικό αυτό γεγονός δίνοντας έμφαση στις δομικές ιστορικές έννοιες (ιστορική σπουδαιότητα, αξιοποίηση πηγών, συνέχεια-αλλαγή, αίτιο-αποτέλεσμα, ηθική διάσταση, ιστορική οπτική). Ταυτόχρονα, οι μαθητές μέσα από τη βιωματική εμπειρία είχαν τη δυνατότητα εμβάθυνσης σε έννοιες της πολιτιστικής μας κληρονομιάς σε μη τυπικούς χώρους μάθησης (μουσείο).

Επιπλέον, αξιοποιήθηκε ένα ακόμα εργαλείο έρευνας το ερωτηματολόγιο. Διανεμήθηκε ένα ερωτηματολόγιο σχετικό με το συγκεκριμένο ιστορικό γεγονός πριν την επίσκεψή με σκοπό να διερευνηθεί το γνωστικό επίπεδο των μαθητών. Στη συνέχεια και αφού ολοκληρώθηκε η επίσκεψη διανεμήθηκε ακόμα ένα ερωτηματολόγιο που εμπεριείχε τις ίδιες ερωτήσεις, ώστε να αξιολογηθούν τα αποτελέσματά της. Τα δύο ερωτηματολόγια περιελάμβαναν από έξι ερωτήσεις ανοιχτού τύπου που διαρθρώθηκαν με βάση τις δομικές ιστορικές έννοιες με τέτοιο τρόπο ώστε να αντιστοιχεί μία ερώτηση με κάθε έννοια αντίστοιχα (ιστορική σπουδαιότητα, αξιοποίηση πηγών, συνέχεια-αλλαγή, αίτιο-αποτέλεσμα, ηθική διάσταση, ιστορική οπτική). Η επιλογή των ερωτήσεων πραγματοποιήθηκε θέτοντας κυρίως δύο άξονες την καταλληλότητα της ερώτησης με σκοπό να είναι όσο το δυνατόν πιο αντιπροσωπευτική για την κάθε έννοια και το ηλικιακό επίπεδο των μαθητών. Αναφορικά με το χώρο



διεξαγωγής της έρευνας η επιλογή του μουσείου ως τόπου διδασκαλίας βασίστηκε στην παραδοχή ότι ο μουσειακός χώρος αποτελεί ένα γόνιμο παιδευτικό περιβάλλον προβάλλοντας υλικές μαρτυρίες για τους ανθρώπους και το περιβάλλον τους. Έρευνες έχουν αποκαλύψει πως η σκέψη των παιδιών επηρεάζεται άμεσα από τις σύντομες πληροφορίες που παρέχονται ως λεζάντα καθώς και από τις ατομικές ιδιαιτερότητες (Νάκου, 2001: 33).

Το παρακάτω ερωτηματολόγιο δόθηκε στους μαθητές πριν την επίσκεψή τους στο μουσείο και απαρτίζεται από τις παρακάτω ερωτήσεις:

1. Πόσοι άνθρωποι επηρεάστηκαν και για πόσο χρονικό διάστημα;

Μαθητής Α: «όλη η Ελλάδα για όλα τα χρόνια του πολέμου»

Μαθητής Β: «όλα τα Βαλκάνια επηρεάστηκαν για όσο διήρκεσαν οι πόλεμοι»

Μαθητής Δ: «επηρεάστηκαν όσοι συμμετείχαν στον πόλεμο και η Οθωμανική Αυτοκρατορία και επηρεάστηκαν και κατά τη διάρκεια του πολέμου και μετά»

2. Τι πληροφορίες γνωρίζετε αναφορικά με το συγκεκριμένο ιστορικό γεγονός;

Μαθητής Α: «θυμόμουν κάποια πράγματα από το δημοτικό και ανυπομονούσα να επισκεφτώ το μουσείο»

Μαθητής Β: «μου είχε περιγράψει ο παππούς μου κάποια περιστατικά και από εκεί ήξερα κάποια πράγματα»

Μαθητής Γ: «ήξερα ότι οι βαλκανικοί πόλεμοι ήταν πολύ σημαντικοί για τη Θεσσαλονίκη γιατί απελευθερώθηκε»

3. Είναι οι συνέπειες εμφανείς μέχρι σήμερα;

Μαθητής Α: «οι συνέπειες είναι εμφανείς μέχρι σήμερα γιατί είναι ελεύθερη η Θεσσαλονίκη»

Μαθητής Β: «οι συνέπειες δεν είναι εμφανείς γιατί έχουν παρέλθει πολλά χρόνια»

Μαθητής Γ: «οι συνέπειες είναι εμφανείς γιατί άλλαξαν τα σύνορά μας»

4. Κατά τη γνώμη σας τι άλλαξε και τι έμεινε ίδιο μετά από αυτό το ιστορικό γεγονός;

Μαθητής Α: «άλλαξαν οι ζωές των ανθρώπων»

Μαθητής Β: «άλλαξε η δομή της κοινωνίας όπως συμβαίνει και μετά από κάθε πόλεμο»

Μαθητής Γ: «τίποτα δεν έμεινε το ίδιο, όλα άλλαξαν»

5. Ποιες ήταν οι απόψεις που επικρατούσαν την περίοδο εκείνη που γινόταν αυτή η σύγκρουση;

Μαθητής Α: «ότι ήθελαν να ξεφύγουν από τον οθωμανικό ζυγό»

Μαθητής Β: «ότι ήθελαν να απελευθερώσουν τους αλύτρωτους αδελφούς»

Μαθητής Γ: «κανείς δεν ήθελε τους Οθωμανούς»

6. Τι ρόλο διαδραματίζουν τα πολλαπλά αίτια (κοινωνικά, οικονομικά, πολιτικά, συναισθηματικά) στην περιγραφή του ιστορικού γεγονότος;



«Προτάσεις Τέχνης και Πολιτισμού στην Εκπαίδευση»

Μαθητής Α: «οι άνθρωποι υποφέρουν σε ένα πόλεμο, η οικονομία ισοπεδώνεται»

Μαθητής Β: «ο πόλεμος είναι πάντα κακός»

Μαθητής Γ: «χρησιμοποιήθηκαν κυρίως συναισθηματικά αίτια»

Το παρακάτω ερωτηματολόγιο δόθηκε στους μαθητές με το πέρας της επίσκεψής τους στο μουσείο και απαρτίζεται από τις παρακάτω ερωτήσεις:

1. Πόσοι άνθρωποι επηρεάστηκαν και για πόσο χρονικό διάστημα;

Μαθητής Α: «όλη η Ελλάδα αλλά και όλες οι βαλκανικές χώρες σε όλη τη διάρκεια του πολέμου»

Μαθητής Β: «επηρεάστηκαν κατά κύριο λόγο τα βαλκάνια για πολλά χρόνια πριν ακόμα ξεκινήσει ο πόλεμος αλλά και μετά το τέλος του πολέμου»

Μαθητής Δ: «επηρεάστηκαν πολλοί άνθρωποι όχι μόνο όσοι συμμετείχαν ενεργά στον πόλεμο αλλά και οι συγγενείς τους και αυτό κράτησε όχι μόνο τα δύο χρόνια του πολέμου αλλά και μετά αφού ποτέ ένας πόλεμος δεν τελειώνει όταν λήγει»

2. Τι πληροφορίες αντλήσατε αναφορικά με το συγκεκριμένο ιστορικό γεγονός;

Μαθητής Α: «όλα αυτά που συζητήσαμε στο σχολείο τα είχα μπροστά μου, μπορούσα να αγγίξω κάποια από αυτά»

Μαθητής Β: «ήταν πολύ ρεαλιστική παρουσίαση, είδα και τον οπλισμό, τις ενδυμασίες τους και ήταν όλα πολύ ζωντανά»

Μαθητής Γ: «ενημερώθηκα για τις στολές τους, τον οπλισμό τους και τις συνθήκες ίασης των ασθενών»

3. Είναι οι συνέπειες εμφανείς μέχρι σήμερα;

Μαθητής Α: «οι συνέπειες είναι εμφανείς μέχρι σήμερα γιατί είναι ελεύθερη η Θεσσαλονίκη»

Μαθητής Β: «οι συνέπειες είναι εμφανείς παρόλο που έχουν περάσει τόσα χρόνια γιατί όλοι οι λαοί των Βαλκανίων απαλλάχτηκαν από την ηγεμονία της οθωμανικής αυτοκρατορίας»

Μαθητής Γ: «οι συνέπειες είναι εμφανείς γιατί έτσι κτίζεται το παρελθόν και το παρόν δεν είναι αποκομμένο από το παρελθόν»

4. Κατά τη γνώμη σας τι άλλαξε και τι έμεινε ίδιο μετά από αυτό το ιστορικό γεγονός;

Μαθητής Α: «άλλαξαν οι κοινωνικές συνθήκες, άλλαξαν τα σύνορα των βαλκανικών κρατών»

Μαθητής Β: «άλλαξε η πολιτική, κοινωνική και οικονομική κατάσταση όλων των βαλκανικών κρατών»

Μαθητής Γ: «άλλαξαν όλα για τους ανθρώπους και για την κοινωνία, οι συνέπειες του πολέμου ήταν πολλές και άσχημες»

5. Ποιες ήταν οι απόψεις που επικρατούσαν την περίοδο εκείνη που γινόταν αυτή η σύγκρουση;



Μαθητής Α: «υπήρχε κοινωνική δυσαρέσκεια σε βάρος των Οθωμανών, όλοι ήθελαν να απελευθερωθούν και να διεκδικήσουν νέα εδάφη»

Μαθητής Β: «ήθελαν να περιορίσουν τη δύναμη και τις επεκτατικές τάσεις της οθωμανικής αυτοκρατορίας»

Μαθητής Γ: «οι άνθρωποι δεν ήθελαν τον πόλεμο αλλά ήταν ο μόνος τρόπος για να διώξουν τους Οθωμανούς»

6. Τι ρόλο διαδραματίζουν τα πολλαπλά αίτια (κοινωνικά, οικονομικά, πολιτικά, συναισθηματικά) στην περιγραφή του ιστορικού γεγονότος;

Μαθητής Α: «η κοινωνία δεν άντεχε άλλο την οθωμανική κυριαρχία, έπρεπε να αλλάξει αυτή η κατάσταση και συναισθηματικά ήθελαν να ελευθερωθούν»

Μαθητής Β: «τα αίτια του πολέμου ήταν πολλά με βασικότερο την αλλαγή της πολιτικής κατάστασης»

Μαθητής Γ: «οι άνθρωποι δέχονταν πιέσεις και επαναστάτησαν με μεγάλες απώλειες σε κάθε επίπεδο όπως έχει και κάθε πόλεμος»

4. Ανάλυση αποτελεσμάτων

Η εκπαιδευτική αυτή προσέγγιση βασίστηκε στην κονστрукτιβιστική προσέγγιση της μάθησης στο μουσείο με σκοπό να ενεργοποιηθούν οι μαθητές και να προσεγγίσουν το μουσειακό υλικό μέσα από τις προσωπικές τους ερμηνείες και με αυτόν τον τρόπο το μουσείο αναδείχθηκε ως εναλλακτικός τρόπος μάθησης και εμπειρίας. Η συγκεκριμένη εκπαιδευτική δραστηριότητα διαρθρώθηκε με τη διανομή ερωτηματολογίου στους μαθητές, με προετοιμασία των μαθητών στη σχολική τάξη, επιτόπια έρευνα στο χώρο του μουσείου και έπειτα διανομή ερωτηματολογίου για να εξαχθούν ασφαλέστερα συμπεράσματα αναφορικά με αυτήν τη δραστηριότητα. Την ενημέρωση των μαθητών στην τάξη ανέλαβε ο εκπαιδευτικός ενώ τη διεξαγωγή του προγράμματος στο μουσειακό χώρο οι εμπυχωτές από την πλευρά του φορέα.

Αυτή η διαδικασία διαπιστώθηκε ότι προωθεί την ομαδική εργασία και την ανάπτυξη πνεύματος συνεργασίας, την εξοικείωση με τη διερευνητική εργασία, την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, την ανάπτυξη δεξιοτήτων, την προσέγγιση και την ερμηνεία δεδομένων. Οι μαθητές σε πρώτο στάδιο αντιμετώπισαν με ενθουσιασμό το άκουσμα επίσκεψης σε μουσείο καθώς θεώρησαν πως θα ήταν μία μέρα χωρίς μάθημα. Σύντομα, όμως, αντιλήφθηκαν πως πρόκειται για μία εκπαιδευτική εκδρομή στην οποία θα πραγματοποιηθεί το μάθημα σε εναλλακτικό περιβάλλον μάθησης.

Πιο αναλυτικά, η συγκέντρωση και η επεξεργασία των αποτελεσμάτων του πρώτου ερωτηματολογίου ανέδειξε στην πρώτη ερώτηση που είχε στόχο να διαπιστωθεί αν είναι σε θέση οι μαθητές να αντιληφθούν την έννοια της ιστορικής σπουδαιότητας πως οι μαθητές κατανόησαν ότι οι βαλκανικοί πόλεμοι επηρέασαν πολλούς κόσμο χωρίς να είναι σε θέση, πέρα από γενικεύσεις, να προσδιορίσουν τη διαχρονία των πολέμων. Στη δεύτερη



ερώτηση που εστίαζε στην αξιοποίηση των πηγών οι μαθητές διέθεταν κάποιες γνώσεις βασικές και αμφισβητήσιμες αναφορικά με τους πολέμους καθώς βασίζονταν στις προφορικές μαρτυρίες συγγενικών προσώπων και σε ανάκληση παλιότερων γνώσεων. Η τρίτη ερώτηση επικεντρωνόταν στις έννοιες του αιτίου και του αποτελέσματος και διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές δεν ήταν σε θέση να κατανοήσουν τη διαχρονικότητα των συνεπειών και τις αναζητούσαν άλλοτε σε τοπικό και άλλοτε σε εθνικό επίπεδο. Η τέταρτη ερώτηση έδινε έμφαση στις έννοιες της συνέχειας και της αλλαγής, σε αυτήν την ερώτηση παρατηρήθηκε ότι προέβησαν σε αβίαστες γενικεύσεις και σε ταυτολογίες αποδεικνύοντας ότι δεν μπορούν να κατανοήσουν ούτε το γεγονός ότι αυτές οι έννοιες είναι αλληλένδετες ούτε ότι πρόκειται για πολυεπίπεδες αλλαγές. Η πέμπτη ερώτηση αφορούσε την έννοια της ηθικής διάστασης και αποκαλύφθηκε πως οι μαθητές γενικολογούν χωρίς να διατυπώνουν σαφείς απαντήσεις στοχοποιώντας τη δυσαρέσκεια που επικρατούσε απέναντι στον εχθρό. Η έκτη ερώτηση αφορά την έννοια της ιστορικής οπτικής στην οποία οι μαθητές φαίνεται να μην αντιλαμβάνονται ότι το ιστορικό αυτό γεγονός είναι απόρροια πολλαπλών αιτιών και αυτό αποτυπώνεται και στις απαντήσεις τους.

Τα αποτελέσματα που διεξήχθησαν από την ανάλυση των ερωτηματολογίων μετά την επίσκεψη κρίνονται ενθαρρυντικά καθώς παρατηρείται ότι αποκόμισαν κάποιες γνώσεις μετά από αυτήν τη εκπαιδευτική διαδικασία. Πιο αναλυτικά, στην πρώτη ερώτηση παρατηρείται βελτίωση καθώς συγκεκριμενοποίησαν τις απαντήσεις τους και φαίνεται πως στοιχειοθέτησαν μία πιο ξεκάθαρη εικόνα. Στη δεύτερη ερώτηση αποτυπώθηκε εμφανώς η καθοριστική επίδραση του μουσείου καθώς η αισθητική γνώση με την αξιοποίηση των απτικών πηγών κατείχε κυρίαρχη θέση. Στην τρίτη ερώτηση είναι χαρακτηριστικό ότι ανίχνευσαν τη διαχρονικότητα των συνεπειών καθώς θεώρησαν ότι έτσι οικοδομείται το παρόν και το μέλλον. Στην τέταρτη ερώτηση εντοπίζουν πολύπλευρα τις αλλαγές και αυτό είναι αξιοσημείωτο και καταλυτικό στην κατανόηση των εννοιών της συνέχειας και της αλλαγής. Στην πέμπτη ερώτηση οι μαθητές εντάσσουν εκτός από τις επεκτατικές τάσεις των λαών και τους κοινωνικούς παράγοντες καθώς και το αδιέξοδο της κατάστασης. Στην έκτη και τελευταία ερώτηση διαφαίνεται ότι αντιλαμβάνονται την πολλαπλότητα των αιτιών αλλά χωρίς ωστόσο να μπορούν να τοποθετούν διακρίνοντάς τα. Όπως διαφαίνεται από το σύνολο των απαντήσεων οι μαθητές κατανόησαν καλύτερα όχι μόνο το ιστορικό γεγονός των βαλκανικών πολέμων αλλά και τις δομικές ιστορικές έννοιες. Ωστόσο, η δυσκολία που παρουσιάζεται στο πρώτο ερωτηματολόγιο με την έννοια της ιστορικής οπτικής φαίνεται να παραμένει και στο δεύτερο ερωτηματολόγιο, ίσως αυτό να οφείλεται στο γεγονός ότι είναι μία έννοια με την οποία δεν έχουν εξοικειωθεί οι μαθητές και είναι πιο δύσκολο να φανεί η εξέλιξή τους. Η έρευνα αυτή αποτελεί οιονεί πείραμα και αφορούσε ένα μικρό δείγμα μαθητών, παρείχε, όμως, σπουδαία



αποτελέσματα και ενθαρρυντικά για τη διεξαγωγή μίας μεγαλύτερης κλίμακας έρευνα.

5. Συμπεράσματα-Προτάσεις

Οι επισκέψεις σε μουσεία προσφέρουν στους εκπαιδευτικούς και στους μαθητές μοναδικές ευκαιρίες και προοπτικές που συμπληρώνουν τις δραστηριότητες της σχολικής τάξης. Αυτές οι επισκέψεις, επίσης, επεκτείνουν τις γνώσεις των μαθητών, προσφέρουν μία πιο αισθητηριακή εμπειρία μάθησης και εξελίσσουν τις δεξιότητες της ιστορικής τους σκέψης (Marcus, 2007). Υπάρχουν τριών ειδών πηγές που υποστηρίζουν την ιστορική κατανόηση των μαθητών: οι πηγές που βασίζονται στα μουσεία, το προσωπικό του μουσείου και οι εικονικές πηγές. Ειδικότερα, αυτές οι πηγές προωθούν ό, τι θεωρείται ως επιθυμητά αποτελέσματα της ιστορικής εκπαίδευσης, περιλαμβάνοντας την ανάπτυξη της ιστορικής ενσυναίσθησης, την ικανότητα να αναλύουν κριτικά τις πηγές, και τη δεξιότητα να θέτουν ερωτήσεις και να αναζητούν εναλλακτικές οπτικές γωνίες. Τα μουσεία προσφέρουν μεγάλες δυνατότητες ώστε να συμβάλουν στην ιστορική εκπαίδευση των μαθητών με τις φυσικές, ανθρώπινες και εικονικές πηγές. Έρευνες έχουν δείξει ότι το κόστος, ο χρόνος, και η διοικητική μέριμνα εμποδίζουν τους εκπαιδευτικούς από τις συχνότερες επισκέψεις τους στα μουσεία και η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και του προσωπικού του μουσείου είναι περιορισμένη. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί είναι λιγότερο πιθανό να παρέχουν δυναμικές δραστηριότητες παρακολούθησης μετά από μία επίσκεψη στο μουσείο και πολλοί εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν τα μουσεία ως «αυθεντία» και δεν ζητούν από τους μαθητές να αξιολογήσουν τον τρόπο που το μουσείο παρουσιάζει το παρελθόν, αγνοώντας έτσι τις δυνατότητες των μουσείων να προωθήσουν την ιστορική και κριτική σκέψη (Marcus et al., 2012).

Οι ερευνητές των μουσείων και οι εκπαιδευτικοί είναι απαραίτητο να επανοργανώσουν τα περιβάλλοντα μάθησης που καλωσορίζουν τους μαθητές με αποτελεσματικές και δυναμικές στρατηγικές μάθησης και δραστηριότητες που βελτιώνουν τη μάθησή τους μέσα από τη διαδραστικότητα (Andre et al., 2017). Τα μουσεία μπορούν να διατηρήσουν μία δια βίου σχέση με το κοινό τους και σύμφωνα με κάποιες απόψεις μπορεί να συνεχίσει το έργο που ενθαρρύνεται στα σχολεία. Επιπλέον, το γεγονός ότι η διάδοση της γνώσης και η παραγωγή ιστορικής έρευνας εμφανίζονται στον ίδιο οργανισμό μπορεί να παρέχει νέες ευκαιρίες για τους εκπαιδευτικούς μελετητές να εξερευνήσουν. Τέλος, δεν πρέπει να αποτελούν χώρους μνήμης, αλλά δημόσιους χώρους όπου οι επισκέπτες μπορούν να διατυπώσουν από την αρχή και να αναλογιστούν τις εντάσεις μεταξύ της ιστορίας και της μνήμης, μεταξύ του οικείου και του «ξένου» παρελθόντος, μεταξύ των προηγούμενων και των τωρινών τρόπων που σχετίζονται με το χρόνο, το χώρο και τις συλλογές (Gosselin, 2011).



Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

- Andre, L., Tracy Durksen, M. & L. Volman. (2017). Museums as avenues of learning for children: a decade of research, *Learning Environ Res*, 20, 47–76. Accessed from: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10984-016-9222-9>
- Barton, K. C., & Levstik, L.S. (2004). *Teaching History for the Common Good*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hess, D. (2009). *Controversy in the Classroom: The Democratic Power of Discussion*. New York: Routledge.
- Hooper-Greenhill, E. (1987). Museums in Education: towards the end of the century. Στο Τ. Ambrose (επιμ.), *Education in Museums – Museums in Education*. Εδιμβούργο: Scottish Museums Council-HMSO.
- Marcus, A. S. (2007). Representing the past, reflecting the present: Museums, memorials, and the secondary history classroom. *The Social Studies*, 98, 105–110.
- Marcus, A. S., Th. H. Levine & Grenier R. S. (2012). How Secondary History Teachers Use and Think About Museums: Current Practices and Untapped Promise for Promoting Historical Understanding. *Theory & Research in Social Education*, 66–97. Accessed from: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00933104.2012.649466>
- Marcus, A. S., J. D. Stoddard & Woodward W. W. (2017). *Teaching History with Museums Strategies for K–12 Social Studies*, New York: Taylor & Francis.
- Wineburg, S.S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*. Philadelphia, PA: Temple University Press.
- Stearns P. N., Seixas P. & Wineburg S. (eds.) (2000). *Knowing, Teaching and Learning History*. New York: New York University Press.
- Nespor, J. (2000). A School field trips and the curriculum of public spaces. *A Journal of Curriculum Studies*, 32 (1), 25 – 43.
- Rose, J. (2016). *Interpreting Difficult History at Museums and Historic Sites*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Stoddard, J.D., Marcus, A.S., & Hicks, D. (2017). *Teaching Difficult History with Film*. New York: Routledge.
- Trofanenko, B. (2006). Interrupting the gaze: On reconsidering authority in the museum. *A Journal of Curriculum Studies*, 38 (1), 49a 65.
- Wineburg, S.S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*. Philadelphia, PA: Temple University Press. <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/00933104.2012.649466?needAccess=true>

Ελληνόγλωσσες

- Νάκου Ε. (2001). *Μουσεία: Εμείς, τα πράγματα και ο πολιτισμός*, Αθήνα: Εκδόσεις νήσος-Π.Καπόλα.
- Νικονάνου, Ν. (2010). *Μουσείοπαιδαγωγική, Από τη θεωρία στην πράξη*, Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.



«Προτάσεις Τέχνης και Πολιτισμού στην Εκπαίδευση»

Ελένη Καραμανώλη

Δρ. Παιδαγωγικής, διδάσκουσα Α.Π.Θ.,
ekaramanoli@edlit.auth.gr



Δημιουργικότητα στην Εκπαίδευση: Ένα παράδειγμα από το πεδίο των Εικαστικών Τεχνών

Ελένη Κάρτσακα

Περίληψη

Η εισήγηση εστιάζεται στην ανάδειξη της αξίας της δημιουργικότητας και του ρόλου της αισθητικής αγωγής στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στις μέρες μας η αντιμετώπιση της 'ορθολογιστικής' τάσης, που υπερτιμά τη λογική σκέψη και δίνει έμφαση στην καλλιέργεια γλωσσικομαθηματικών δεξιοτήτων θέτοντας στο περιθώριο τη φαντασία και την δημιουργικότητα, αποτελεί σημαντική προτεραιότητα της σύγχρονης εκπαίδευσης. Σε ένα κόσμο διαρκώς αυξανόμενων προκλήσεων μια εκπαίδευση που εστιάζει στον εγκέφαλο και αγνοεί το σώμα μοιάζει απαρχαιωμένη και ατελής, παγιδεύει το παιδί και το καταδικάζει να κοιτάζει την ζωή μέσα από ένα στενό φεγγίτη. Η επαφή του παιδιού με την τέχνη συμβάλλει, αντίθετα, στην ολιστική ανάπτυξή του, ενισχύει τη δημιουργική του ικανότητα και την ικανότητα του για κριτικό στοχασμό. Στο παραπάνω πλαίσιο η ανανέωση της εκπαίδευσης, η ενίσχυση της θέσης των γνωστικών αντικειμένων της αισθητικής αγωγής στα προγράμματα σπουδών και η γενικότερη παροχή ευκαιριών εμπλοκής των μαθητών με την τέχνη και τη δημιουργική διαδικασία αποτελεί διαρκές αίτημα σημαντικών παιδαγωγών της εποχής μας. Οι τέχνες έχουν από τη φύση τους ανοιχτό και δημοκρατικό χαρακτήρα και υπηρετούν αποτελεσματικά το αίτημα της ολιστικής εκπαίδευσης των παιδιών, συμβάλλουν στην ανάπτυξη της φαντασίας του ατόμου και ενισχύουν την ικανότητά του να αντιλαμβάνεται την εμπειρική πραγματικότητα με δημιουργική προοπτική. Η παρούσα εργασία, αντλώντας θεωρητικά από τα πορίσματα της σύγχρονης επιστημονικής έρευνας, προβάλλει παιδαγωγικές πρακτικές που προάγουν μια ολιστική και δημιουργικά διαφοροποιημένη εκπαιδευτική διαδικασία. Στο πεδίο της εικαστικής διδασκαλίας η εργασία αναδεικνύει στρατηγικές και τεχνικές που διευρύνουν το πεδίο του αισθητικού και μετατρέπουν την αυστηρά προσανατολισμένη στο γνωστικό και μορφοπλαστικό πεδίο εικαστική διδασκαλία και μάθηση σε μια πολυεπίπεδη, πολυαισθητηριακή εμπειρία που στοχεύει στην ολιστική εκπαίδευση των μαθητών, την ενίσχυση του κριτικού στοχασμού και την αξιοποίηση έργων τέχνης ως εργαλείων μάθησης.

Λέξεις κλειδιά: Δημιουργικότητα, εκπαίδευση, εικαστική διδασκαλία, Lichtenstein

1. Εισαγωγή

Η εργασία, εστιάζει στην ανάδειξη της αξίας της δημιουργικότητας στο σχολικό περιβάλλον, επικεντρώνεται στα πορίσματα της σύγχρονης επιστημονικής έρευνας και θεμελιώνεται σε παιδαγωγικές θεωρίες που υπεραμύνονται μιας ολιστικής και δημιουργικά διαφοροποιημένης εκπαιδευτικής διαδικασίας που προάγει συνεργατικές πρακτικές ικανές να αξιοποιήσουν πλήρως το νοητικό και συναισθηματικό δυναμικό των μαθητών.

Το πεδίο της δημιουργίας είναι ανεξάντλητο και δεν υπάρχει ένας κοινά αποδεκτός ορισμός για τη δημιουργικότητα. Ερευνητές και δημιουργοί διαφωνούν για την πηγή, τους τρόπους και τα αποτελέσματα της



δημιουργικής πράξης και δεν είναι σε θέση να συμφωνήσουν και να εξηγήσουν με ενιαίο τρόπο τόσο τη φύση και τον μηχανισμό της έμπνευσης όσο και τη διαδικασία που οδηγεί στη δημιουργία. (Κωσταρίδου – Ευκλείδη, 2011· Σιούτας κ.ά., 2008· Καψάλης, 1989).

Στο πέρασμα του χρόνου η δημιουργικότητα έχει αντιμετωπιστεί ως προϊόν θείας έμπνευσης (Πλάτων), ως γρίφος, παράδοξο και μυστήριο (αγνωστικισμός), ως προϊόν ασυνείδητων μηχανισμών (ψυχαναλυτική προσέγγιση), ως νέος συνδυασμός παλαιών ιδεών (εμπειρική ψυχολογία), ως γενική ικανότητα που αφορά όλα τα ανθρώπινα όντα και εκδηλώνεται με εφευρετικότητα, σύνθεση και σχεδιασμό (Guilford), ως ενστικτώδης ορμή καταστροφής της οποίας η εκφόρτιση αποσκοπεί στη δημιουργία (Freud), ως παγκόσμιο χαρακτηριστικό που αυτοπραγματώνεται (Maslow).

Ωστόσο, αν και οι διαφοροποιημένες οπτικές αδυνατούν να περιγράψουν τις διαστάσεις της δημιουργικότητας, η αντίληψη ότι η δημιουργική σκέψη συνδέεται με τη γέννηση και παραγωγή καινοφανών ιδεών, έργων τέχνης, επιστημονικών ανακαλύψεων, εφευρέσεων ή άλλων προϊόντων του ανθρώπινου πνεύματος τα οποία δεν αποτελούν συνέχεια της υπάρχουσας γνώσης αποτελεί κοινό τόπο. Στο παιδαγωγικό πλαίσιο ο Lev Vygotsky αντιλαμβάνεται τη δημιουργικότητα «ως ικανότητα και δραστηριότητα του μαθητή να δημιουργεί ένα νέο προϊόν, ανεξάρτητα αν το προϊόν αυτό συνδέεται με αντικείμενα του έξω κόσμου. Η δημιουργικότητα αποτελεί κατασκευή του νου ή συναίσθημα που παίρνει σάρκα και οστά και αποκαλύπτεται με τρόπο μοναδικό σε κάθε άτομο» (Βιγκότσκι, 2003).

Η σκέψη αποτελεί γνωστική λειτουργία του εγκεφάλου και παράλληλα εργαλείο αντιμετώπισης και επίλυσης προβλημάτων. Οι ερευνητές του πεδίου που μελετά τον ανθρώπινο εγκέφαλο (νευροεπιστήμες, γνωστική ψυχολογία κλπ.) υποστηρίζουν ότι η σκέψη ενεργοποιείται μέσα από τη σύγκρουση με νέα προβλήματα και την επιθυμία του ανθρώπου να τα αντιμετωπίσει και να τα επιλύσει. Ο Guilford παρατήρησε ότι για την επίλυση των νέων προβλημάτων η σκέψη αξιοποιεί τα υπάρχοντα αποθέματα γνώσης και εμπειρίας με δύο τρόπους, τον αναπαραγωγικό που σχετίζεται με την αναπαραγωγική λειτουργία του εγκεφάλου, την ικανότητα, δηλαδή, πρόσκτησης και αναγνώρισης της πληροφορίας και τον παραγωγικό που σχετίζεται με την παραγωγική του λειτουργία, την ικανότητα, δηλαδή, επαναφοράς και αξιοποίησης της πληροφορίας με διαφοροποιημένο τρόπο. Οι άνθρωποι που χρησιμοποιούν τον αναπαραγωγικό τρόπο σκέψης αναζητούν την βέλτιστη ανάμεσα σε πιθανές λύσεις, ενώ αυτοί που χρησιμοποιούν τον παραγωγικό τρόπο επινοούν κατά το δυνατόν περισσότερες λύσεις. (Guilford, 1986· Ταμπακοπούλου, 1982· Σιούτας, Ζημιανίτης κ.ά., 2008)

Με βάση τα παραπάνω ο Guilford διέκρινε τη σκέψη σε δύο κατηγορίες: (α) την συγκλίνουσα και (β) την αποκλίνουσα. Η συγκλίνουσα σκέψη, η οποία ελέγχεται από στερεότυπες αντιλήψεις και συνεπή αλλά



παγιωμένο τρόπο σκέψης χαρακτηρίζεται από τάση προς συμμόρφωση και είναι σταθερή, στενή και 'λογικά τετράγωνη'. Αξιοποιεί αναλυτικά και συστηματικά τις διαθέσιμες πληροφορίες συγκλίνοντας προς μια κοινώς παραδεκτή λύση. Αντιθέτως, η αποκλίνουσα σκέψη δεν υπόκειται σε λογικό, κριτικό έλεγχο. Εξετάζει τις πληροφορίες ελεύθερα και πολύπλευρα, παραχωρώντας θέση στην ενόραση, την επινόηση, την έμπνευση, τη φαντασία, τους συνειρμούς, το πάθος, το παράλογο. Είναι ελεύθερη, αλματώδης, συνθετικά πολύπλοκη και δυνητικά μη ελεγχόμενη από συμβάσεις και στερεότυπες ή παγιωμένες αντιλήψεις. Συγκλίνουσα και αποκλίνουσα σκέψη συνεργάζονται, γονιμοποιώντας αμοιβαία, στην επίλυση προβλημάτων, ενώ η αποκλίνουσα σκέψη και μάλιστα το ιδιαίτερο είδος της που αποκαλούμε δημιουργική σκέψη αποκτά προτεραιότητα στην δημιουργία ανώτερων πνευματικών προϊόντων (Guilford, 1986· Μάνου, 2011).

Η δημιουργική σκέψη αποτελεί ίδιον ατόμων που διακρίνονται για την περιέργεια, την επιμονή, την ενεργητικότητα, την διανοικτότητα, το σεβασμό στη διαφορετική άποψη, τον αντικοφορμισμό και την 'αδυναμία' συμμόρφωσης στα στερεότυπα, δίχως, ωστόσο, αυτό να σημαίνει ότι από το πεδίο του δημιουργικού εξαιρούνται άτομα που δεν ανταποκρίνονται στο παραπάνω πρότυπο (Robinson, 2011, 1999· Schirrmacher, 1998· Boden, 1996).

Επιστημονικές έρευνες κατέδειξαν ότι η λογική συγκλίνουσα σκέψη σχετίζεται με την λειτουργία του αριστερού εγκεφαλικού ημισφαιρίου ενώ η δημιουργική, αποκλίνουσα σκέψη με αυτή του δεξιού ημισφαιρίου. Πρώτος ο Roger Sperry, Αμερικανός ψυχίατρος και ψυχοβιολόγος, το 1981 τιμήθηκε με Βραβείο Νόμπελ Ιατρικής και Φυσιολογίας, κατά την διάρκεια επεμβάσεων τομής του μεσολόβιου, που οδήγησε στον ουσιαστικό διαχωρισμό των δυο ημισφαιρίων, κατάφερε να αποδείξει ότι το δεξί και το αριστερό ημισφαίριο επεξεργάζονται με διαφορετικό τρόπο τα δεδομένα που προσλαμβάνουν καθώς το αριστερό προτιμά την αναλυτική, διαδοχική εξέταση, ξεκινώντας από το επιμέρους και καταλήγοντας στο όλον, ενώ το δεξί χρησιμοποιεί ένα διαισθητικό, συνολικό τρόπο ξεκινώντας από το γενικό και καταλήγοντας στο επιμέρους. Ο Sperry υποστήριξε ότι ο νευρικός ιστός που συνδέει τα ημισφαίρια επιτρέπει την ταυτόχρονη λειτουργία τους με την προσωρινή κυριάρχηση του ενός ημισφαιρίου πάνω στο άλλο, ωστόσο όταν τα δυο ημισφαίρια αποσυνδέονται αναδύονται δύο προσωπικότητες, δυο ξεχωριστοί εαυτοί, που ο καθένας έχει τη δική του μνήμη και θέληση (Sperry, 1968, 1974).

Χάρη στις παρατηρήσεις του Sperry και την πολύτιμη συνεισφορά άλλων ερευνητών γνωρίζουμε ότι το αριστερό ημισφαίριο, που αποκαλείται 'λογικό' εξειδικεύεται, στην οργάνωση της γλώσσας, στην ομιλία, τη γραφή, την ανάγνωση, και χειρίζεται περίπου το 95% των λεκτικών πληροφοριών. Είναι επίσης υπεύθυνο για την απομνημόνευση, την αντίληψη της κυριολεξίας, τη λογική ανάλυση πραγματικών δεδομένων και περιστατικών,



τις μαθηματικές ικανότητες και την επίλυση μαθηματικών προβλημάτων. Προσεγγίζει αναλυτικά και λογικά το επιστητό οργανώνοντας τα γεγονότα και τις δράσεις με αλληλουχία, και επεξεργάζεται τα δεδομένα μέσα από λογικές ταξινομήσεις. Έχει συνείδηση των διαστάσεων του χρόνου και ασχολείται συστηματικά με τα γεγονότα και τις πράξεις. Εν κατακλείδι το αριστερό ημισφαίριο συνδέεται με την αναλυτική σκέψη, την λογική συνοχή και επεξεργασία των πληροφοριών ενώ τέλος ελέγχει τις λειτουργίες του δεξιού μισού του ανθρώπινου σώματος (Κάτσιου–Ζαφρανά, 1988· Χατζηγεωργίου, 1999).

Το δεξί ημισφαίριο, που αποκαλείται 'διαισθητικό', ανταποκρίνεται στα δεδομένα με δημιουργικό τρόπο και χειρίζεται τις πληροφορίες αυθόρμητα δίχως να λαμβάνει υπόψη το χρόνο και την αλληλουχία. Χαρακτηρίζεται από αφασία και αγραφία και συνδέεται με την επεξεργασία μη λεκτικών πληροφοριών (πίνακες, σύμβολα, εικόνες, γενικότερες οπτικές πληροφορίες). Εξετάζει συνολικά τα προβλήματα και καταγράφει ολιστικά τις πληροφορίες δίχως να ασχολείται με επιμέρους λεπτομέρειες. Προτιμά τα γεγονότα και αντικείμενα τα οποία είναι απαραίτητα στη στιγμή και ευθύνεται για την αντίληψη του χώρου, τον προσανατολισμό, το μυστικισμό, τη θρησκευτικότητα, την μεταφορική σκέψη, τη μουσικότητα και τη δραστηριότητα της φαντασίας. Προτεραιότητά του αποτελούν τα συναισθήματα, η φαντασία και τα όνειρα και μας επιτρέπει, να αγγίζουμε την ανώτερη πνευματική σφαίρα, να ονειρευόμαστε, να δημιουργούμε έργα τέχνης, ενώ ελέγχει, τέλος, τις λειτουργίες του αριστερού μισού του ανθρώπινου σώματος (Σαββάκη, 1989· Κάτσιου–Ζαφρανά, 2001· Χατζηγεωργίου, 1999).

Δεδομένου ότι οι έρευνες στον τομέα των νευροεπιστημών έστρεψαν την προσοχή της διδασκαλίας στην ισόρροπη ανάπτυξη και λειτουργία του εγκεφάλου η ιδέα της ενθάρρυνσης της δημιουργικότητας έγινε σταδιακά ιδιαίτερα δημοφιλής μεταξύ των ψυχολόγων των κοινωνιολόγων της εκπαίδευσης και των ίδιων των εκπαιδευτικών, (Fisher, 1995· McCarthy, 1990· Sonnier, 1992· Χατζηγεωργίου 1999).

Οι εργασίες του Tony Buzen, του Richard Thompson και του Robert Ornstein απέδειξαν ότι η αρμονική ανάπτυξη δραστηριοτήτων που καθοδηγούνται και από τα δύο ημισφαίρια οδηγεί στον πολλαπλασιασμό των ικανοτήτων του εγκεφάλου, ενώ έρευνες του Elliot Eisner κατέδειξαν την ανάγκη μιας νέας αντιμετώπισης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η οποία, παράλληλα με την λογική, θα παραχωρεί θέση και στην διαίσθηση, καθώς για την πλήρη ανάπτυξη του εγκεφάλου είναι απαραίτητο να χρησιμοποιείται πλήρως το φυσικό δυναμικό μέσω της συνεργατικής ενότητας των δυο ημισφαιρίων (Buzan, 2004, 2007· Eisner, 2002· Thomson & Ornstein, 1991).

Με βάση τις νέες επιστημονικές ανακαλύψεις, ερευνητές άσκησαν κριτική στα παραδοσιακά διδακτικά μοντέλα που δίνουν προτεραιότητα στη γλωσσικομαθηματική διδασκαλία, μια πρακτική που υπερτονίζει τη



λειτουργία του αριστερού ημισφαιρίου και θέτει στο περιθώριο τη διαίσθηση, τον αυθορμητισμό, τη φαντασία, και την παρόρμηση τα οποία συνιστούν βασικά χαρακτηριστικά του δεξιού ημισφαιρίου (Abrams, Southerland, Silva, 2008· Martin & Brouwer, 1993· McCarthy, 1990· Stefanich, 1998· Βλάχος, Ανδρέου, 2009).

Ο επιστημονικός διάλογος πρόκρινε πρακτικές που ενθαρρύνουν την ολιστική εκπαίδευση δίνοντας έμφαση στην ανθρώπινη δημιουργικότητα. Στο προαναφερόμενο πλαίσιο δημοτικότητα απέκτησαν θεωρίες όπως η θεωρία της Πολλαπλής Νοημοσύνης (Multiple Intelligences) του Howard Earl Gardner, της Συναισθηματικής Νοημοσύνης (Emotional Intelligence) του Daniel Goleman, τα Έξι Καπέλα Σκέψης (Six Thinking Hats) του Eduard De Bono, η δημιουργική «Άλλη Λογική» του Kenneth Robinson, η Θεωρία της Δημιουργικής Επίλυσης Προβλημάτων (TRIZ) του Genrikh Altshuller, η Suggestology-Suggestopedia του Georgy Lozanov και πλήθος άλλων θεωριών που επιχειρήσαν αλλάξουν το τοπίο της εκπαίδευσης ανανεώνοντας τις παιδαγωγικές αντιλήψεις και πρακτικές.

Οι προαναφερόμενες προσεγγίσεις αντιμετωπίζουν το φαινόμενο της γνώσης και της μάθησης ως ένα πολυσύνθετο ψυχικό, συναισθηματικό και κοινωνικό φαινόμενο και δίνουν ιδιαίτερη σημασία στον ρόλο της δημιουργικότητας στη μαθησιακή και διδακτική διαδικασία και πράξη. Επιπλέον αναζητούν μεθόδους βελτίωσης της μάθησης μέσω της απελευθέρωσης του ψυχικού και νοητικού δυναμικού και προάγουν στρατηγικές και πρακτικές διδασκαλίας που αντιλαμβάνονται τον νου και το σώμα ως ενιαίο σύστημα δίνοντας επιπλέον έμφαση στον συναισθηματικό παράγοντα. Στο παραπάνω πλαίσιο υποστηρίχθηκε η αναβάθμιση του ρόλου των καλλιτεχνικών μαθημάτων και ο επιστημονικός λόγος προέκρινε μια ουσιαστικότερη εμπλοκή των τεχνών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στο πλαίσιο αυτό υποστηρίχθηκε ότι οι εικαστικές τέχνες εκ φύσεως προάγουν συνεργατικές πρακτικές καθώς 'εκμεταλλεύονται' εποικοδομητικά τις αντιθέσεις που ενυπάρχουν στην διαδικασία της δημιουργίας και υποστηρίζουν έτσι μια πολυεπίπεδη και ολιστική προσέγγιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

2. Δημιουργικότητα και εικαστική διδασκαλία

Οι εικαστικές τέχνες αποτελούν πηγή άντλησης πολυσήμαντων εμπειριών από κάθε πεδίο του επιστητού καθώς συνιστούν επάλληλη κατηγορία ως προς την επιστημονική, τη θεωρητική, τη δημιουργική και την χειρωνακτική εργασία. Η εμπλοκή σε δημιουργικές πρακτικές των εικαστικών τεχνών επιδρά θετικά στην μαθησιακή διαδικασία καθώς αυξάνει το ενδιαφέρον και το κίνητρο των ατόμων για μάθηση και ενθαρρύνει καταστάσεις έκπληξης και προσδοκίας που απελευθερώνουν τον εγκέφαλο από τους περιορισμούς, τους φόβους, την πίεση και την αποθάρρυνση.



Η σημασία και η προσφορά της εικαστικής διδασκαλίας θεωρήθηκε ανυπολόγιστη καθώς η δημιουργική διαδικασία κινητοποιεί το συναίσθημα, τη φαντασία, τη γνώση, τις 'κρυμμένες' κλίσεις και δεξιότητες του παιδιού. Από τα μέσα της δεκαετίας του εβδομήντα μεγάλος αριθμός παιδαγωγών και επιστημόνων (Broudy, Freire, Watzlawick, Anderson, Perkins, Olson Eisner, Efland) εστίασαν στο ρόλο των τεχνών γενικά και των εικαστικών τεχνών ιδιαίτερα στην εκπαίδευση και ανέδειξε την σημασία τους στην ενίσχυση της δημιουργικότητας και του κριτικού στοχασμού. Θα ήταν, λοιπόν, αναμενόμενο στο πλαίσιο του σύγχρονου σχολείου να επιδιώκεται η ενδυνάμωση της καλλιτεχνικής διδασκαλίας και η ουσιαστική υποστήριξη των μαθημάτων τέχνης. Ωστόσο οι κυρίαρχες αντιλήψεις οι οποίες βασίζονται σε καλλιεργημένα μέσα στο χρόνο στερεότυπα που αντιλαμβάνονται την τέχνη ως υποδεέστερη της επιστήμης, δεν διευκόλυναν τη γόνιμη και δημιουργική συνάντηση τέχνης και επιστήμης στο σχολικό περιβάλλον.

Υποστηρίχθηκε επίσης ότι σε αντίθεση με τη διδασκαλία άλλων γνωστικών αντικειμένων που λειτουργεί ως θεωρητικό εργαλείο μετάδοσης πληροφοριών, η εικαστική διδασκαλία συνιστά παραγωγική δύναμη που δεν σταματά στο στάδιο της νοητικής σύλληψης αλλά ολοκληρώνεται με τη μορφολογική πραγμάτωση και τη δημιουργία υλικά αισθητών έργων (Μοσχονά-Καλαμάρα, 1986, Μπαλούτογλου). Αποκλείοντας το στοιχείο του απόλυτου, της απόρριψης, της μιας και μοναδικής λύσης, απαλλάσσει το παιδί από φόβους, ενδοιασμούς και ατολμίες και μετατρέπεται σε ιδεώδες πεδίο για την ανάπτυξη των γνωστικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων του. Επιπλέον η δημιουργική διαδικασία που λαμβάνει χώρα στο πλαίσιο της εικαστικής διδασκαλίας αποτελεί πολύτιμο εργαλείο αυτοπραγμάτωσης και κοινωνικοποίησης των μαθητών καθώς παράλληλα με την ατομική, ελεύθερη έκφραση, παροτρύνει την ενεργή συμμετοχή τους σε συνεργατικές διαδικασίες βάσει ενός ορισμένου κοινού σχεδίου και σκοπού (Δανασσής-Αφεντάκης, 1997· Σάλλα-Δοκουμετζίδα, 1996). Τέλος μέσα από την περιγραφή, την ανάλυση και την ερμηνεία των συμβολικών, συναισθηματικών, εκφραστικών και μορφολογικών ποιοτήτων που ενυπάρχουν στα έργα τέχνης, τα παιδιά μαθαίνουν να ανακαλύπτουν αντίστοιχες ποιότητες του ευρύτερου περιβάλλοντος επεκτείνοντας έτσι με βιωματικό τρόπο την γνωστική τους εμπειρία.

Ωστόσο, αν και θεωρητικά η εικαστική διδασκαλία αποτελεί ιδεώδες πεδίο για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας, στην πράξη, παρόμοια με τη διδασκαλία άλλων γνωστικών αντικειμένων, ενέχει τον κίνδυνο της αναπαραγωγής στερεότυπων ιδεών και πρακτικών. Συχνά η 'εμμονή' των εικαστικών εκπαιδευτικών στο 'αισθητικό' οδηγεί στον αποκλεισμό άλλων δημιουργικών πρακτικών και κατά συνέπεια στην παιδαγωγική και διδακτική μονομέρεια, με αποτέλεσμα ακόμα και μια διδασκαλία αφιερωμένη στη



μοντέρνα τέχνη να αποδεικνύεται εξίσου στείρα και 'ακαδημαϊκή' με οποιαδήποτε παραδοσιακή δασκαλοκεντρική διδασκαλία.

Με βάση τα παραπάνω η γνωριμία των εικαστικών εκπαιδευτικών με τα πορίσματα της σύγχρονης επιστημονικής και παιδαγωγικής έρευνας και η επαφή τους με διδακτικά παραδείγματα που διευρύνουν το φάσμα του αισθητηριακού μετατρέπονται σε παιδαγωγικά ωφέλιμα και γνωστικά 'επικερδή' εργαλεία.

3. Ένα παράδειγμα ολιστικής προσέγγισης της εικαστικής διδασκαλίας

Η παρούσα πρόταση σχεδιάστηκε για την ικανοποίηση των αναγκών της εικαστικής διδασκαλίας της Α' Λυκείου μπορεί ωστόσο να εφαρμοστεί και σε άλλες ηλικιακές ομάδες μετά από κατάλληλη προσαρμογή στο γνωστικό επίπεδο και τις ανάγκες της εκάστοτε ομάδας στόχου. Αποτελεί μέρος μιας σειράς διδακτικών προτάσεων που αντλούν την έμπνευσή τους από το έργο σύγχρονων καλλιτεχνών οι οποίοι αν και δεν συναντώνται συχνά στα σχολικά εγχειρίδια (Jean-Michel Basquiat, Banksy, David Hammons, Keith Haring, Andy Warhol κ.ά.) κερδίζουν το ενδιαφέρον και τις προτιμήσεις των εφήβων μαθητών.

Πηγή έμπνευσης για τη συγκεκριμένη διδακτική πρόταση, αποτελεί το έργο του Αμερικανού καλλιτέχνη της Pop Art Roy Lichtenstein. Η επιλογή του καλλιτέχνη έγινε με γνώμονα τις ανάγκες, τις προτιμήσεις και τα ενδιαφέροντα των εφήβων μαθητών, οι οποίοι αποτελούν τους τελικούς αποδέκτες της επιμορφωτικής - διδακτικής πρότασης. Για τον σχεδιασμό της πρότασης λαμβάνεται υπόψη η αναμενόμενη προϋπάρχουσα γνώση, οι δεξιότητες καθώς και μια αντισυμβατική τάση που χαρακτηρίζει την ομάδα στόχου (εφηβική ηλικία).

Βασική επιδίωξη είναι η ανάδειξη συνεργατικών τεχνικών και στρατηγικών που εμπλέκουν τους συμμετέχοντες σε ολιστικές και διερευνητικές διαδικασίες μάθησης ικανές να ενεργοποιήσουν το ενδιαφέρον των μαθητών για την εικαστική εργασία. Η στοχοθεσία έλαβε υπόψη τις ιδιαιτερότητες της εικαστικής διδασκαλίας που εκ φύσεως αποστασιοποιείται από το ερώτημα 'τι θα διδάξω' και προσανατολίζεται στο 'τι και πως θα μάθουν οι μαθητές' μέσα από ενεργητική εμπλοκή με την δημιουργική διαδικασία. Με βάση τα παραπάνω το διδακτικό σενάριο στράφηκε σε στόχους δυναμικούς και ενεργητικούς που (α) προσανατολίζονται στην αυτόνομη, ενεργητική, βιωματική μάθηση, (β) υποστηρίζουν την κριτική σκέψη, (γ) λαμβάνουν υπόψη προσωπικά βιώματα και συναισθήματα.

Στο επίπεδο της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών έγινε εισαγωγή στην έννοια και την αξία της δημιουργικότητας και παρουσιάστηκε η φιλοσοφία, ο σκοπός, οι στόχοι, η μεθοδολογία των επιμέρους διδακτικών προτάσεων. Σημαντική επιδίωξη ήταν η εξοικείωση των εκπαιδευτικών με την εφαρμογή τεχνικών ανάλυσης έργων τέχνης με έμφαση σε τεχνικές βιωματικής εμπλοκής και συναισθηματικής ενεργοποίησης. Επιπλέον δόθηκε έμφαση σε



ενέργειες και δράσεις βιωματικού, συμμετοχικού χαρακτήρα με έμφαση στην αξιοποίηση του συναισθηματικού και γνωστικού δυναμικού των εμπλεκόμενων. Συζητήθηκαν διεξοδικά τεχνικές αξιοποίησης αυθόρμητων ιδεών αλλά και τεχνικές μετασχηματισμού μιας αρχικής ιδέας με έμπνευση από έργα σύγχρονων καλλιτεχνών με βάση προσχέδια και δοκίμια.

Στο επίπεδο της εφαρμογής στην τάξη οι εκπαιδευτικοί επέλεξαν σε συνεργασία με τη μαθητική ομάδα τα έργα των καλλιτεχνών που μελέτησαν και αξιοποίησαν ως αφορμή δημιουργίας. Οι μαθητές εργάστηκαν ως 'ερευνητές' και 'δημιουργοί', αναπτύσσοντας ικανότητες αυτορρύθμισης και αυτόνομης εργασίας. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών υπήρξε κυρίως υποστηρικτικός, διευκολυντικός και εμπνευστικός. Εφαρμόστηκε η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία με έμφαση στην ισότιμη αξιοποίηση των ιδεών όλων των μελών της ομάδας και παράλληλη αξιοποίηση της ατομικής εργασίας

4. Σκοπός, στόχοι

Σκοπός της εργασίας είναι η ανάδειξη της αξίας της δημιουργικότητας στην εκπαιδευτική διαδικασία και η προβολή πρακτικών που προάγουν τις δημιουργικές διαστάσεις της εικαστικής διδασκαλίας. Βασικοί στόχοι είναι: (α) η προβολή καινοτόμων παιδαγωγικών θεωριών που εστιάζουν στη δημιουργική σκέψη, (β) η αξιοποίηση τεχνικών και στρατηγικών που προάγουν την διερευνητική μάθηση, (γ) η βιωματική εμπλοκή των μαθητών σε μορφοπλαστικές διαδικασίες με εστίαση στο έργο σύγχρονων καλλιτεχνών, (δ) Η ανάπτυξη δεξιοτήτων διαχείρισης μιας μεγάλης ποικιλίας εικονιστικών και θεωρητικών πληροφοριών με στόχο την εμπάθυση, τον συσχετισμό και τη σύνδεσή τους με δημιουργικό τρόπο.

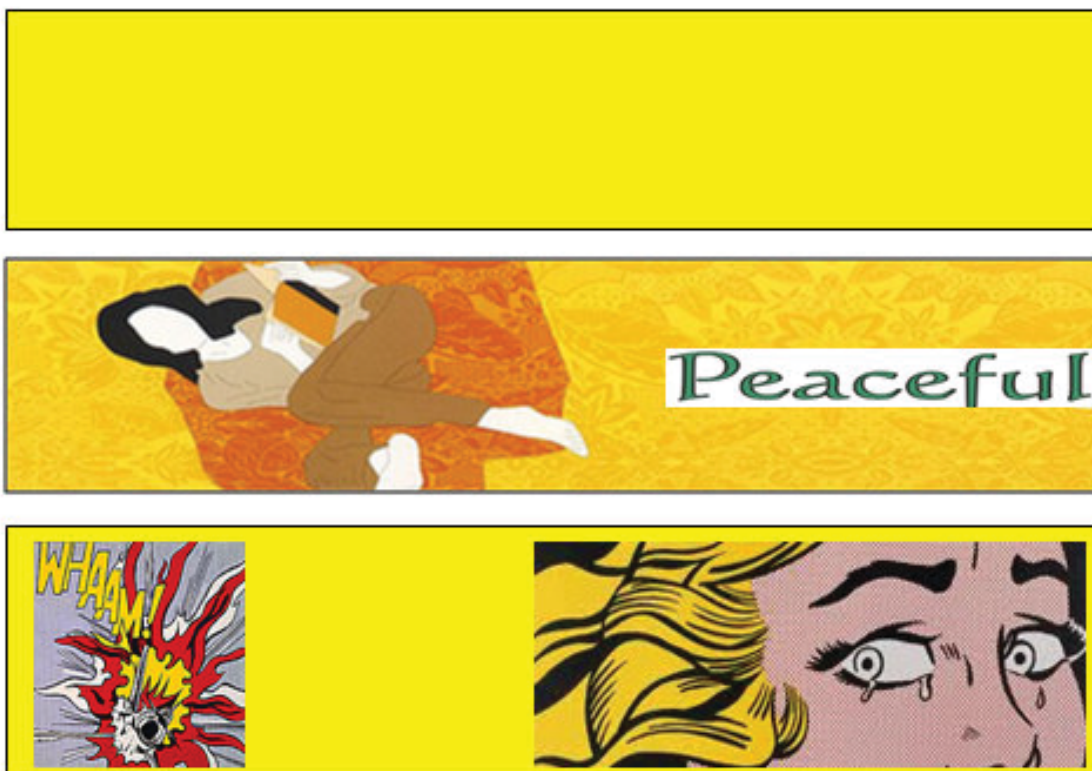
5. Μεθοδολογία

Για την προσέγγιση της παρούσας εργασίας στο σύνολό της και ειδικότερα για την προσέγγιση της προτεινόμενης διδακτικής πρότασης χρησιμοποιήθηκε η επαγωγική μέθοδος με άντληση δεδομένων από τη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα και παράλληλη αξιοποίηση της παιδαγωγικής, καθοδηγητικής εμπειρίας της ερευνήτριας υπό το πρίσμα των αρμοδιοτήτων της συντονίστριας εκπαιδευτικού έργου και η εμπειρία της συνεργασίας με εικαστικούς εκπαιδευτικούς (επιμόρφωση, δειγματικές διδασκαλίες). Για τη θεωρητική θεμελίωση έγινε βιβλιογραφική επισκόπηση ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας και αρθρογραφίας και χρήση ηλεκτρονικών πηγών. Τέλος κατά την εφαρμογή της πρότασης στη σχολική τάξη αξιοποιήθηκαν ποικιλία διδακτικών μεθόδων και στρατηγικών (επαγωγική, ομαδοσυνεργατική, διαλεκτική μέθοδος, ιδεοθέλλα, συμμετοχική διδασκαλία κλπ.). Έμφαση δόθηκε στην κριτική, διερευνητική προσέγγιση σειράς επιλεγμένων έργων σύγχρονης τέχνης μέσα από την αξιοποίηση προσωπικών βιωμάτων και συναισθημάτων και σε δημιουργικές πρακτικές

που ευαισθητοποιούν σε θέματα οπτικού γραμματισμού. Τέλος για την προσέγγιση και την ανάλυση των έργων τέχνης αξιοποιήθηκαν μοντέλα ανάλυσης εικονιστικών κειμένων που ενδείκνυνται για σχολική χρήση (μοντέλο Perkins, Charman κ.ά).

6. Διδακτικά βήματα

Ως αφόρμηση και αρχική εικαστική εμπειρία διανέμεται στους μαθητές μια μακρόστενη κίτρινη χάρτινη λωρίδα σε μέγεθος σελιδοδείκτη που στην πίσω όψη έχει τυπωμένες λεπτομέρειες από έργα του Lichtenstein. Οι συμμετέχοντες δίχως να κοιτάζουν την πίσω όψη: (α) περιγράφουν γεύσεις, αρώματα, ήχους, συνειρμούς, συναισθήματα που τους δημιουργεί η επαφή με το κίτρινο χρώμα, (β) περιγράφουν λεπτομερειακά μια εικόνα που συνάδει συνειρμικά με το κίτρινο, (γ) ζωγραφίζουν και γράφουν στην χάρτινη λωρίδα μια λέξη που παραπέμπει στο κίτρινο χρώμα, (δ) απαντούν στο ερώτημα: 'Αν επηρέασε και πως το αρχικό χρώμα τον εικαστικό χειρισμό' και τέλος, (ε) συγκρίνουν τις δυο όψεις του σελιδοδείκτη και αναφέρουν ομοιότητες και διαφορές.



Εικόνα 1. Κολλάζ με λεπτομέρειες έργων του Roy Lichtenstein (*Whaam*, 1963, *Cryinggirl*, 1963) και άλλα εικονιστικά στοιχεία.

Στη συνέχεια και με τη βοήθεια εποπτικού υλικού (powerpoint, video, αφίσες κλπ.) γίνεται σύντομη αναφορά στο κίνημα της PopArt με έμφαση στη ζωή και στο έργο του Roy Lichtenstein. Συζητούμε για το πνεύμα της εποχής, τους ιδιαίτερους σημειωτικούς κώδικες που εμφανίζονται στην ζωγραφική

του Lichtenstein και άλλων καλλιτεχνών της Pop Art (Richard Hamilton, Peter Blake, David Hockney, Eduardo Paolozzi, Robert Rauschenberg, James Rosenquist, Andy Warhol κ.ά.), τα χαρακτηριστικά και τις ιδιαίτερες θεματικές επιλογές των καλλιτεχνών της Popart (καθημερινά θέματα της αμερικάνικης και βρετανικής αστικής κοινωνίας, σύνδεση με την λαϊκή, μαζική τέχνη και τον καταναλωτισμό, επιστροφή στο παραστατικό, έμφαση στα είδωλα της επικαιρότητας, επανάληψη μοτίβων της μαζικής οπτικής κουλτούρας, κλπ.) και τους πρωτότυπους συνδυασμούς διαφόρων τεχνικών (ζωγραφική, φωτογραφία, μεταξοτυπία, κολλάζ, ready-made κλπ.). Τέλος επιχειρούμε συσχετισμούς και συνδέσεις με την τέχνη του εικονογραφημένου και άλλα είδη οπτικής αφήγησης (video, κινηματογράφος, τηλεόραση, διαφήμιση κλπ.) με τα οποία το κίνημα της Popart ανέπτυξε ισχυρούς δεσμούς.



Εικόνα2. Roy Lichtenstein, *Yellow and Green Brushstrokes* (λεπτ.), 1966

Με αφορμή το έργο του Lichtenstein *Drowning Girl* (εικόνα 3) ακολουθούν ασκήσεις που εστιάζουν στην ενσυναισθητική προσέγγιση των έργων τέχνης. Στις ασκήσεις αυτές αξιοποιούνται πρόσφορες για το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα τεχνικές μάθησης (ιδεοθύελλα, δημιουργική γραφή) οι οποίες επιτρέπουν την ελεύθερη έκφραση των μαθητών, ενισχύουν τον μεταξύ τους διάλογο, αναπτύσσουν τις επικοινωνιακές τους ικανότητες και δημιουργούν κλίμα συνεργασίας και συντροφικότητας στην τάξη.

Στην ιδεοθύελλα χρησιμοποιούμε απλά και προσιτά ερωτήματα («Γιατί κλαίει το κορίτσι;», «Τα δάκρυά της είναι αληθινά ή προσποιείται;», «Τι ώρα (μέρα/νύχτα) διαδραματίζεται το γεγονός και τι σημαίνει αυτό;», «Γιατί ο



καλλιτέχνης επέλεξε τα συγκεκριμένα χρώματα, τι θέλει να εκφράσει σε συμβολικό επίπεδο;» κλπ.), τα οποία προκαλούν συναισθήματα γνωστικής ασφάλειας στους μαθητές και παρέχουν ευκαιρίες αυθόρμητης και αβίαστης έκφρασης απόψεων, συναισθημάτων και ιδεών. Παρόμοια ερωτήματα επιτρέπουν, ωστόσο, μια ολιστική (συναισθηματική, γνωστική, κριτική, αισθητική) προσέγγιση των έργων τέχνης.

Ακολουθεί άσκηση δημιουργικής γραφής με θέμα προσαρμοσμένο στις γνωστικές ικανότητες και τις συναισθηματικές αναζητήσεις της εφηβικής ηλικίας (π.χ. «Γράφω το πριν και το μετά της ιστορίας», «Από την οπτική γωνία της ηρωίδας του Lichtenstein γράφω ένα ερωτικό ποίημα χωρίς να χρησιμοποιήσω τις λέξεις: έρωτας, αγάπη, φιλί, χάδι, αγκαλιά, δάκρυ, χαμόγελο, πόνος, χαρά, λύπη, απογοήτευση, κύμα, θάλασσα», «Με αφορμή το έργο του Lichtenstein γράφω ένα χάικου» κ.ά.).

Παρόμοιες ασκήσεις παρέχουν ευκαιρίες ενεργοποίησης της φαντασίας των μαθητών ενώ παράλληλα βελτιώνονται και ενισχύονται δεξιότητες παραγωγής λόγου, βασική συνισταμένη της εικαστικής διδασκαλίας καθώς σχετίζεται με την απόκριση στα έργα τέχνης (περιγραφή, ανάλυση, ερμηνεία κλπ). Οι ασκήσεις δημιουργικής γραφής στο πλαίσιο της εικαστικής διδασκαλίας δίνουν επιπλέον την ευκαιρία στους μαθητές να διερευνούν, να συλλαμβάνουν και να κατανοούν με μεγαλύτερη ακρίβεια και ευκρίνεια το σημασιολογικό βάθος και το συναισθηματικό φορτίο των εικόνων και των έργων τέχνης. Τέλος οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να ανακαλύπτουν τις δημιουργικές τους ικανότητες στο ευρύτερο πεδίο των τεχνών και να οικοδομήσουν έτσι με ολιστικό τρόπο την αισθητική πλευρά της προσωπικότητάς τους ενισχύοντας παράλληλα δεξιότητες ενδοσκόπησης, αυτογνωσίας και αυτοέκφρασης.

ΙΔΕΟΘΥΕΛΑ:

**ΓΙΑΤΙ ΚΛΑΙΕΙ
ΤΟ ΚΟΡΙΤΣΙ**

**ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ
ΓΡΑΦΗ:**

**ΓΡΑΦΩ ΤΟ
ΠΡΙΝ ΚΑΙ ΤΟ
ΜΕΤΑ ΤΗΣ
ΙΣΤΟΡΙΑΣ**



Εικόνα3. Roy Lichtenstein, *Drowning Girl*, 1963

Στη συνέχεια προβάλλεται στην τάξη τοεμβληματικό έργο του Roy Lichtenstein *That's The Way – It Should Have Begun! But It's Hopeless!*, (1968) και οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν γραπτά στα ερωτήματα: (α) «Το έργο τέχνης μου αρέσει ή δεν μου αρέσει διότι...» και (β) «Τα χρώματα που διάλεξε ο καλλιτέχνης ταιριάζουν ή δεν ταιριάζουν στην συναισθηματική περίσταση διότι...». Αφού απαντήσουν γραπτά στα ερωτήματά τους καλούνται να συμμετέχουν σε 'εικονική δίκη' όπου προτρέπονται να αναζητήσουν επιχειρήματα για να υποστηρίξουν την ακριβώς αντίθετη άποψη από αυτή που υποστήριξαν στο γραπτό κείμενό τους. Με τον τρόπο αυτό μέσα από συνειδητή διερεύνηση οι μαθητές ανακαλύπτουν ότι τα έργα τέχνης κρύβουν εκφραστικές ποιότητες ικανές να τροποποιήσουν τις αρχικές στάσεις και ερμηνείες μας καθώς το έργο τέχνης συνιστά ένα διαρκές 'γίγνεσθαι' στην αλληλεπίδρασή του με τον θεατή.



Εικόνα 4. Roy Lichtenstein, *That's The Way – It Should Have Begun! But It's Hopeless!*, 1968

Με αφορμή ένα κολλάζ με έργα του Roy Lichtenstein επιχειρείται στη συνέχεια μια διερευνητική, δημιουργική προσέγγιση του έργου του καλλιτέχνη. Στην περίπτωση του παραδείγματός μας για την δημιουργία του κολλάζ χρησιμοποιήθηκαν λεπτομέρειες των εξής έργων του Lichtenstein: *Oh Jeff, I love you, too... but...* 1964, *That's The Way – It Should Have Begun! But It's Hopeless!*, 1968, *Kiss V*, 1964 *Crying girl*, 1963, *In the car*, 1963 με την σειρά που εμφανίζονται (από αριστερά προς τα δεξιά) στην εικόνα 5. Για την άσκηση μπορούν, ωστόσο να αξιοποιηθούν και άλλα έργα του καλλιτέχνη με τρόπο ώστε να δημιουργούν μια οπτική αλληλουχία και αφήγηση ή και έργα άλλων καλλιτεχνών της Popart.

Για τον σκοπό αυτό οι μαθητές: (α) εργάζονται σε τετραμελείς ομάδες και αναζητούν έργα του Roy Lichtenstein με σκοπό να στήσουν ένα δισέλιδο εικονογραφηγήμα, (β) σε συνεργασία δημιουργούν σύντομες αφηγηματικές ιστορίες που στην συνέχεια 'μεταφράζονται' σε δισέλιδα εικονογραφηγήματα, (γ) δημιουργούν 'μπαλονάκια' διαλόγων για κάθε καρέ με κατάλληλα κείμενα, (δ) όταν τα έργα ολοκληρωθούν γίνεται ανταλλαγή μεταξύ των ομάδων, κάνουμε υποθέσεις για τις ιστορίες των υπόλοιπων ομάδων, συγκρίνουν τα αποτελέσματα και συζητούν για την πολλαπλότητα της εικονικής αφήγησης και τα άπειρα μονοπάτια της φαντασίας, (ε) ανταλλάσσουν τυχαία ζωγραφισμένα καρέ και μπαλονάκια ώστε να προκύψουν «σουρεαλιστικά» εικονογραφηγήματα, (στ) εργάζονται ατομικά και παρουσιάζουν την δική τους εκδοχή του εικονογραφηγήματος της

«Προτάσεις Τέχνης και Πολιτισμού στην Εκπαίδευση»

ομάδας αξιοποιώντας για το σκοπό υλικά και τεχνικές της επιλογής τους που παραπέμπουν στο έργο καλλιτεχνών της Popart, (ζ) τέλος παρουσιάζουν στην τάξη ένα θεατρικό δρώμενο με την ιστορία που έφτιαξαν ή δημιουργούν ένα σύντομο animation εξερευνώντας έτσι τις διαστάσεις άλλων τεχνών.

Η εμπειρία της διερεύνησης σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο, η διαρκής σύνθεση και ανασύνθεση των επιμέρους μοτίβων, οι παιγνιώδεις διαδικασίες, παρέχουν ευκαιρίες ενίσχυσης των συνθετικών και μορφοπλαστικών δεξιοτήτων και ένα ευχάριστο μαθησιακό κλίμα που προάγει την δημιουργικότητα. Ο διάλογος, η λήψη αποφάσεων σε ομαδικό επίπεδο και η διερευνητική μάθηση προσφέρουν στην βελτίωση και ενίσχυση των επικοινωνιακών, συνεργατικών δεξιοτήτων και στην ενεργοποίηση και όξυνση των δημιουργικών κλίσεων των μαθητών. Τέλος ο μετασχηματισμός των εικαστικών ιδεών σε άλλες μορφές οπτικών και παραστατικών τεχνών προσφέρει ευκαιρίες κατανόησης της συνέργειας και της επικοινωνίας των τεχνών μέσα από την διαπίστωση των ομοιοτήτων και διαφορών τους με βιωματικό τρόπο.



Εικόνα5.Κολλάζ έργων και λεπτομερειών έργων του Roy Lichtenstein (*Oh Jeff, I love you, too... but...* 1964, *That's The Way – It Should Have Begun! But It's Hopeless!*, 1968, *Kiss V*, 1964, *Crying girl*, 1963 *In the car*, 1963)

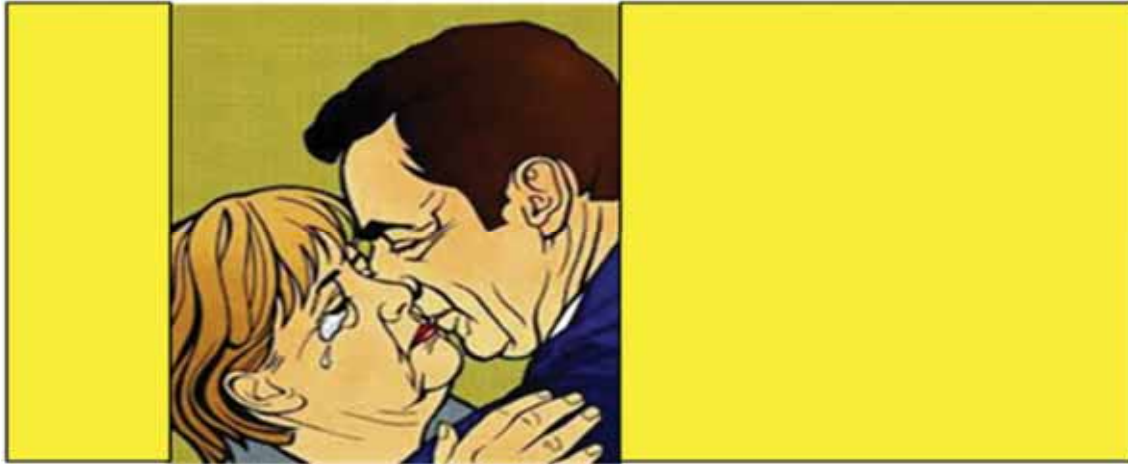
Με πρόθεση να προσεγγίσουμε διεξοδικότερα την έννοια της δημιουργικής αναπαραγωγής, βασικό άξονα του έργου του Lichtenstein παρουσιάζουμε στην τάξη έργα σύγχρονων σχεδιαστών, (π.χ. Charlotte Olympia, Boyarde

Messenger, Lissa Perry, Karla Spetic, Marcu sLupfer κ.ά.) οι οποίοι αξιοποιούν το ύφος και το έργο του Lichtenstein για να δημιουργήσουν αντικείμενα μόδας ή άλλα αντικείμενα με εφαρμοσμένες διαστάσεις (κοσμήματα, έπιπλα, αξεσουάρ, ενδύματα, υποδήματα κλπ.). Στο πλαίσιο της τεχνικής και του ιδιαίτερου στιλ του Lichtenstein, προτρέπουμε τους μαθητές να δημιουργήσουν παρόμοια χρηστικά αντικείμενα αξιοποιώντας το ύφος, τα μοτίβα και τις τεχνικές του καλλιτέχνη (χρήση ράστερ, μαρκαρισμένες κουκίδες, έντονη χρωματική γκάμα καθαρών χρωμάτων, ενσωμάτωση στοιχείων γραφής, χρήση έντονης γραμμής και μαύρων περιγραμμάτων κλπ.).



Εικόνα 6. Charlotte Olympia, γόβες ζωγραφισμένες στο χέρι, Lissa Perry, γυναικεία ενδύματα

Τέλος επιχειρώντας μια προσέγγιση του μελοδραματικού ύφους, της ειρωνείας και της παρωδίας, που αποτελούν βασικά χαρακτηριστικά του ύφους του Roy Lichtenstein και εξερευνώντας την επίδραση του Lichtenstein στο έργο σύγχρονων καλλιτεχνών παρουσιάζουμε στην τάξη το έργο *Το φιλί* του digital artist Joe Cummings και συζητάμε τις απρόβλεπτες διαστάσεις που μπορεί να λάβει ο εικαστικός σχολιασμός της πολιτικής πραγματικότητας. Τέλος οι μαθητές συνεργαζόμενοι σε ζεύγη γράφουν και εικονογραφούν μια σύντομη παρωδία με στόχο να σχολιάσουν τα κακώς κείμενα της σύγχρονης κοινωνικής πραγματικότητας.



Εικόνα 7. Joe Cummings, Το φιλί

7. Συμπεράσματα

Η εφαρμογή του προτεινόμενου τρόπου διδασκαλίας λειτούργησε αποτελεσματικά στον επαναπροσδιορισμό των μεθόδων, των στρατηγικών και των τεχνικών διδασκαλίας που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι δήλωσαν πρόθυμοι να εντάξουν στην διδασκαλία τους πολυτροπικές, πολυαισθητηριακές προσεγγίσεις. Στο επίπεδο της μαθησιακής διαδικασίας συνέβαλε στην δημιουργική εμπλοκή των μαθητών προσφέροντας δυνατότητα συμμετοχής σε όλους τους μαθητές. Η κοινωνική οργάνωση της μαθησιακής διαδικασίας όξυνε το αλληλέγγυο πνεύμα και την συνεργασία των μαθητών και κινητοποίησε ακόμη και τους πιο αδύναμους και αδιάφορους μαθητές ενεργοποιώντας τα εσωτερικά κίνητρα για μάθηση μέσα από την συνεργασία και την βιωματική εμπλοκή.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

- Abrams E., Southerland S., Silva P. C. (2008). *Inquiry in the classroom: Realities and Opportunities*. U.S.A: Information Age Publishing.
- Altshuller G. (2001). *TRIZ Keys to Technical Innovation* trans. Shulyak L. & Rodman S. Worcester: Technical Innovation Center Inc.
- Boden M. (1994). *What is creativity? In Dimensions of creativity*. Cambridge, MA: MIT Press.
- De Bono E. (1985). *Six Thinking Hats*. Boston, New York, London: Little Brown & Company.
- Eisner E. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. Yale University Press.
- Gardner H. (1993). *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*. New York: BasicBooks.
- Gardner H. (1994). *The Arts and Human Development*. New York: BasicBooks.
- Guilford, J. P. (1986), *Creative talents: Their nature, uses and development*, Buffalo, NY: Bearly Limited.



- Sperry, R. W. (1974). "Lateral specialization in the surgically separated hemispheres". In E.O. Schmitt & F.G. Worden (Eds.), "The neurosciences: Third study program" (Vol. 3, pp. 5-19). Cambridge, Mass: MIT Press.
- Stefanich G. (2007). *What Makes a Difference*. University of Northern Iowa Urbana, Illinois University of Illinois-UC.
- Thompson R., Ornstein R. (1991). *The Amazing Brain*. Houghton Mifflin Harcourt Publishing Company.
- Zeki S. (2002). *Εσωτερική Όραση. Μια εξερεύνηση της τέχνης και του εγκεφάλου*. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτη.
- Лозанов Г. (2005). *Суггестопедия - десуггестивнообучение*. София: УИ «Св. Климент Охридски».
- Выготский Л. (2003). *Воображение и творчество в детском возрасте*. Στο Выготский Л. *Психология развития ребенка*. Москва: Эксмо.

Ελληνόγλωσσες

- Βλάχος Φ., Ανδρέου Γ. (2009). "Εγκεφαλική ασυμμετρία και εκπαίδευση". Το βήμα των κοινωνικών επιστημών "Αφιέρωμα η προσφορά της νευροψυχολογίας στην εκπαίδευση". Τεύχος 54. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Γκράντιν Τ, Τζόνσον Κ. (2008). *Τα ζώα σε μετάφραση*. (μτφ. Μητσομπόνου Α.). Αθήνα: Polaris.
- Δανασσής-Αφεντάκης, Α. (1997). *Σύγχρονες τάσεις της αγωγής*. Αθήνα: Γκελμπέσης
- Κάτσιου - Ζαφρανά Μ. (2001). *Ανθρώπινος εγκέφαλος και εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη
- Κωσταρίδου- Ευκλείδη Α. (2011). *Ψυχολογία της σκέψης*. Αθήνα: Πεδίο.
- Μάνου Β. (2011). *Η ψυχοπαιδαγωγική της δημιουργικότητας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Σαββάκη, Ε. (1989). *Οι παράλληλοι εαυτοί μας και το βουβό δεξί ημισφαίριο*. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Σάλλα-Δοκουμετζίδα, Τ. (1996). *Δημιουργική φαντασία και παιδική τέχνη*. Αθήνα: Εξάντας
- Σιούτας Ν., Ζημιανίτης Κ., Κουταλέλη Ε., Παναγοπούλου Ε. κ.ά. (2008). *Δημιουργική Σκέψη- Παραγωγή Καινοτόμων και Πρωτότυπων Ιδεών*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ - Ι.Δ.Ε.Ε.
- Ταμπακοπούλου-Μπέμπη, Αικ. (1982). "Σχολείο και ζωή", τεύχ. 11 & 12. Αθήνα.
- Χατζηγεωργίου, Ι. (1999). *Γνώθι το Curriculum*. Αθήνα: Ατραπός.
- Buzan T. (2004). μφρ. Μουτσοπούλου Α. *Το βιβλίο της ταχύτερης ανάγνωσης*. Αθήνα: Αλκυών.
- Goleman D. (2011) *Η συναισθηματική νοημοσύνη*. Αθήνα: Πεδίο.
- Maslow A. (2011). *Κίνητρα και προσωπικότητα*. Αθήνα: Αιώρα.



- RobinsonK. (2011). *Άλλη Λογική. Για μια επανάσταση της δημιουργικότητας.* (μφρ. Αργυριάδης Β.). Αθήνα: Εν πλω.
- RobinsonK. (1999) *Οι τέχνες στα σχολεία. Αρχές, Πρακτικές, Προβλέψεις.* (μφρ. Ζαφειρίου Β.). Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.
- SchirrmacherR. (2008). *Τέχνη και Δημιουργική Ανάπτυξη των Παιδιών,* (επιμ. Καλύρη Ρ. μφρ. Γαζεριάν Τ.) Αθήνα: Έλλην.

Ηλεκτρονικές πηγές

- Καφετζόπουλος Ε. Νευροεπιστήμη και Ψυχολογία. Από τα απλά αντανακλαστικά μοντέλα και τα ένστικτα στις σύνθετες γνωστικές λειτουργίες. Διαθέσιμο online στο:
http://www.cs.phs.uoa.gr/el/courses/cognitive_science/cognitive_science2.pdf. προσπ.10-9-2013
- Μοσχονά- Καλαμάρα, Α.(1986). Ο παιδαγωγικός χαρακτήρας της τέχνης και η θέση της στην εκπαίδευση σήμερα. Εισήγηση στο Πνευματικό Κέντρο Αθήνας. Διαθέσιμο online στο: [www. art-teachers.com/content/view/204/53](http://www.art-teachers.com/content/view/204/53) προσπελ.10-8-2013
- Μπαλούτογλου Ν. Η προσφορά της Τέχνης και του μαθήματος της Εικαστικής Αγωγής στο παιδί. Διαθέσιμο online στο: www.artmag.gr προσπελ.17-8-2013
- McCarthy B. (1990) Using the 4MAT System to Bring Learning Styles to Schools. Association for Supervision and Development. Διαθέσιμο online στο: [http://www.ascd.org/ASCD/ pdf/ journals /ed_lead/el_199010_mccarthy.pdf](http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_199010_mccarthy.pdf) . προσπελ. 17-11-2013

Ελένη Κάρτσακα

*Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου Καλλιτεχνικών Μαθημάτων, 2^ο ΠΕΚΕΣ
Κεντρικής Μακεδονίας*
kartsaka@gmail.com



Ο πολιτισμός και η τέχνη ως εργαλεία σύνδεσης των μαθημάτων στην εκπαίδευση

Έλενα Κασσιμάτη

Περίληψη

Η τέχνη μπορεί να βρει τον τρόπο μέσα από την δημιουργία και αβίαστα να απελευθερώσει την πίεση της γνωστικής φόρτισης των παιδιών και να λειτουργήσει ως μέσο κατανόησης της γνώσης βιωματικά. Μέσα από την παρατήρηση και την λογική, οι μαθητές δημιουργώντας κατανοούν και συνδυάζουν με την φαντασία, ενισχύοντας τις γνώσεις των υπολοίπων μαθημάτων του σχολικού προγράμματος (Παπαδοπούλου, 2004). «Κατά Πόσο» και «Πώς» αξιοποιούνται οι κατευθύνσεις αυτές από τους εκπαιδευτικούς στην εκπαιδευτική πράξη μέσα από προγράμματα εικαστικής αγωγής; Η ερευνητική εργασία είναι από την μεταπτυχιακή μου διατριβή με κύρια επιβλέπουσα την κα. Ταμπάκη. Σκοπός είναι η διερεύνηση της σχέσης της αισθητικής αγωγής με τα υπόλοιπα μαθήματα του γυμνασίου στα πλαίσια του μαθήματος των εικαστικών. Δημιουργήθηκαν διδακτικές - δημιουργικές παρεμβάσεις με τέχνη και πολιτισμό που αποσκοπούσαν στην σύνδεσή με τα υπόλοιπα μαθήματα της Α΄ γυμνασίου σε δύο γυμνάσια της Θεσσαλονίκης το 2017. Για την παιδαγωγική διαδικασία ως εκπαιδευτικός των καλλιτεχνικών συνεργάστηκα και με τους υπόλοιπους καθηγητές για να δημιουργηθούν κατάλληλες δραστηριότητες, που θα ενίσχυαν την γνώση μέσω της τέχνης με διαθεματικές ανιχνεύσεις με πάντρεμα των τεχνικών και των εννοιών. Τα ερευνητικά εργαλεία ήταν ερωτηματολόγια στους μαθητές πριν και μετά τις παρεμβάσεις σε σχέση με τις απόψεις τους, ερωτηματολόγιο αξιολόγησης στους μαθητές μετά την λήξη των παρεμβάσεων και ερωτηματολόγιο για τις απόψεις των καθηγητών των δύο σχολείων που συμμετείχαν στην έρευνα. Τα συμπεράσματα αναλύθηκαν ποσοτικά και ποιοτικά.

Λέξεις-κλειδιά: Αισθητική αγωγή, τέχνη, πολιτισμός, διαθεματικότητα, εκπαίδευση.

1. Εισαγωγή

Η Αισθητική Αγωγή στην εκπαίδευση αποτελεί γνωστικό αντικείμενο/ μαθησιακή περιοχή των αναλυτικών προγραμμάτων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, σύμφωνα με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, και περιλαμβάνει τη διδασκαλία των εικαστικών, της μουσικής και της θεατρικής αγωγής. Ο πολιτισμός συνδέεται άμεσα με τις τέχνες, με τα στοιχεία τους να θεωρούνται ότι χαρακτηρίζουν και χαρακτηρίζονται από τις κοινωνίες στις οποίες δημιουργούνται.

Ο γενικός σκοπός της Εικαστικής Αγωγής στο Γυμνάσιο είναι να γνωρίσει το παιδί τις Εικαστικές τέχνες εμβαθύνοντας μέσα από βιωματικές δραστηριότητες έρευνας και δημιουργίας έργων κατανοώντας την τέχνη όχι μόνο ως θεατής αλλά και ως ενεργός συμμετοχος. Ο μαθητής ανακαλύπτει τον κόσμο μετασχηματίζοντας την γνώση, οργανώνοντας τις σκέψεις του και συσχετίζοντας καταστάσεις (Δήμου, 1994· Ardouin, 2000).



Οι τέχνες προσφέρουν πλούσιο υλικό με πολλές πληροφορίες που μπορούν να ενδυναμώνουν την αισθητική συναίσθηση και την πολιτισμική συνείδηση (Κόκκος, 2011). Σύμφωνα με την απόφαση της 36ης συνόδου της Γενικής Διάσκεψης της UNESCO το 2011 (ψήφισμα 36/C55), η 4η εβδομάδα του Μαΐου ανακηρύχθηκε ως η Διεθνής Εβδομάδα Τεχνών στην Εκπαίδευση (*International Arts Education Week 21-27 May 2012*). Οι κατευθύνσεις που πρότεινε είναι δύο:

- «Μάθηση μέσα από την καλλιέργεια των τεχνών και του πολιτισμού» (*Learning through the Arts/Culture*), δηλαδή η αξιοποίηση των καλλιτεχνικών πρακτικών ως εργαλείο μάθησης, με στόχο την ενίσχυση της διεπιστημονικής προσέγγισης στη μάθηση.
- «Μάθηση στις τέχνες και τον πολιτισμό» (*Learning in the Arts/ Culture*), δηλαδή η προσέγγιση της αξίας της διαπολιτισμικότητας με την ευαίσθητη γλώσσα του πολιτισμού μέσα από διαδικασίες μάθησης, με στόχο την κατανόηση της σημασίας της πολιτιστικής πολυμορφίας ενισχύοντας την κοινωνική συνοχή.

Η εκπαίδευση δεν είναι μόνο για να ενισχύει τη γνωστική ανάπτυξη και την απόκτηση δεξιοτήτων ζωής, αλλά με καινοτόμα προγράμματα μπορεί να αναπτύξει την δημιουργική και κριτική σκέψη, τις διαπροσωπικές δεξιότητες ενισχύοντας την κοινωνική προσαρμοστικότητα και την πολιτιστική ευαισθητοποίηση (Unesco, 2012).

Πολλοί είναι οι εκπαιδευτικοί που υποστηρίζουν ότι οι τέχνες προάγουν την σχολική επίδοση. Συγκεκριμένα, ο Fiske το 1999 στο βιβλίο του, «*Υπέρμαχοι της Αλλαγής*» αναλύει την επίδραση των τεχνών στη μάθηση, μελετά μέσα από πολλές έρευνες το μάθημα των καλλιτεχνικών και αναφέρει ότι προετοιμάζει καλύτερα το παιδί στην μαθησιακή διαδικασία μέσω της εξερεύνησης και της δημιουργικότητας (Epstein & Τρίμη, 2005). Ο Efland στο βιβλίο του «*Art and Cognition: Intergrating the Visual Arts in the Curriculum*», αναλύει την σχέση των τεχνών με την γνώση και την προσφορά τους στην ερμηνεία, στην ευελιξία, στην φαντασία και στην ανάπτυξη φυσικά της αισθητικής (Κόκκος, 2011). Ως εκπαιδευτικός προσπαθώ να προκαλώ τις ιδέες για τα μαθήματα από τις ερωτήσεις των παιδιών, από τα ενδιαφέροντά τους και τις δυσκολίες τους.

Η τέχνη μπορεί να δώσει την δυνατότητα να ξεπεράσουν αυτές τις δυσκολίες με πρακτικό τρόπο, στοχασμό και αισθητική καλλιέργεια (Ardouin, 2000). Θεωρώντας, σύμφωνα με την Susanne Langer, ότι οι άνθρωποι γεννιόμαστε με μια βιολογική ανάγκη να δημιουργήσουμε και η τέχνη δίνει συμβολική μορφή σε αυτή μας την ανάγκη (Schirrmacher, 2008), πρέπει να συνεχίσει να υπάρχει στην ζωή μας. Δημιουργείται άλλωστε σε κάθε εποχή με τα εκάστοτε υλικά, τις προϋπάρχουσες γνώσεις και τις δυνατότητες έκφρασης του καλλιτέχνη και με τις συνήθειες κάθε κοινωνίας να επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό την μορφή της (Μαγουλιώτης, 2003). Διανύουμε την εποχή της εικόνας και ιδιαίτερα τώρα η βοήθεια της Εικαστικής Αγωγής είναι



αναγκαία όχι μόνο στην κατανόηση της Αισθητικής, αλλά και σε άλλους τομείς, μαθησιακούς και ανάπτυξης (Χρηστίδης, 2009).

Η λέξη «τέχνη» προέρχεται από το ρήμα «τίκτω» δηλαδή γεννώ, επινοώ, με την έννοια αυτή ταυτίζεται με την δημιουργία. Η δημιουργία τέχνης προσφέρει απελευθέρωση και ανακάλυψη (Μαγουλιώτης, 2002). Από το 1980 ξεκινάει μια στροφή προς την μάθηση μέσω του πολιτισμού στην εκπαίδευση. Αυτή η νέα σχέση γνώσης και πολιτισμού υποστηρίχθηκε από τον Vygotsky με μια κοινωνικο-ιστορική θεωρία. Δηλαδή, το παιδί μαθαίνει μέσα από την αλληλεπίδραση πολιτιστικών στοιχείων (Hollins, 2007). Η πολιτισμική ιστορία είναι διεπιστημονική και όχι μόνο ιστορική, όπως οι περισσότεροι πιστεύουν (Burke, 2009). Τα προγράμματα Αισθητικής Αγωγής έχουν ως βασικό σκοπό τους την γνωριμία και την εκτίμηση των διαφορετικών πολιτισμών, την αξία της τέχνης και τον ρόλο της στην κοινωνία, αλλά και τις καλλιτεχνικές εκφράσεις των ανθρώπων από τους πρωτόγονους μέχρι τα σύγχρονα έργα τέχνης (Γρόσδος, 1998). Ο πολίτης της αυριανής κοινωνίας πρέπει να εκπαιδεύεται μέσα από ένα σύστημα που εισάγει την αυτόνομη μάθηση με ενεργητικές μεθόδους. Και κατά τον Vygotsky, πρέπει να προσφέρονται σκαλωσιές μάθησης στους μαθητές (Κόκκοτας & Πλακίτση, 2005).

Τα τελευταία χρόνια ο ορισμός του Μουσείου βρίσκεται σε ένα στάδιο μετάβασης. Δηλαδή, εκτός από την προβολή της πολιτισμικής κληρονομιάς του κάθε τόπου και του πολιτισμού του, είναι ανοιχτά στην κοινωνία και με άλλους σκοπούς όπως ψυχαγωγία, μελέτη και εκπαίδευση. Τα μουσεία των Η.Π.Α. σήμερα θεωρούνται το δεύτερο σχολείο των μαθητών. Δίνουν έμφαση στις εκπαιδευτικές δράσεις και από τη συλλογή αντικειμένων μεταφέρονται στον άνθρωπο. Οι περισσότεροι επισκέπτες τους κάθε χρόνο είναι μαθητές για αυτό και δημιουργούνται ειδικά διαμορφωμένα προγράμματα για βιωματικές αλληλεπιδράσεις, με δημιουργικούς πειραματισμούς και παρατηρήσεις με τα εκθέματά τους (Κόκκοτας & Πήλιουρας, 2005). Επίσης, πλέον τα μουσεία έχουν εντάξει την τεχνολογία στις δραστηριότητές τους όχι μόνο για να υποστηρίξουν την ξενάγηση, αλλά και για μαθησιακές δραστηριότητες εντός ή εκτός του χώρου του μουσείου (Αβούρης & Γιαννούτσου, 2010). Το να αναγνωρίζει και να μαθαίνει κάποιος για το παρελθόν δίνει αξία και νόημα στην ζωή, μας κάνει να πιστεύουμε, να μαθαίνουμε, να θαυμάζουμε, αλλά κυρίως να καταλαβαίνουμε (Pearce, 2002).

Συνεχώς η τάση των τεχνών στην εκπαίδευση αυξάνει έδαφος, πολλοί εκπαιδευτικοί εισάγουν έργα τέχνης στα μαθήματά τους για την κατανόηση και εμπάθυνση της γνώσης (Κόκκος, 2011). Οι μαθητές προσεγγίζουν την παιδαγωγική πράξη μέσα από εργασίες και δραστηριότητες, εμβαθύνοντας στα γνωστικά αντικείμενα με μια νέα αντίληψη με σκοπό η γνώση να προσφέρει ευχαρίστηση (Αργυρίου, 2010). Πολλές είναι οι έρευνες που επιβεβαιώνουν την καλύτερη κατανόηση της γνώσης σε συνδυασμό με τις τέχνες στο εξωτερικό αλλά και στην Ελλάδα, όπως των Βασιλάκη και Ηλιόπουλο (1994) όπου οι μαθητές κατανόησαν καλύτερα την ιστορία και την



μυθολογία κατασκευάζοντας έργα τέχνης (Βασιλάκης&Ηλιόπουλος, 1994) αλλά και της Μαραγκού (2016) στα μαθηματικά όπου λειτουργούσε παράλληλα και εργαστήριο μαθηματικών και τέχνης για κατασκευές (Μαραγκού, 2016). Σε έρευνα των Γρόσδου & Ντάγιου το 2005, όπου εφαρμόστηκε στους μαθητές το πρόγραμμα διδασκαλίας της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας, των Χαραλαμπίδου & Χατζησαββίδη το 1997, οι μαθητές, για την καλύτερη κατανόηση της γλώσσας, ήρθαν σε επαφή με ποικίλες μορφές γραπτού λόγου και αυθεντικών κειμένων με πρωτότυπες λειτουργίες του, συνδυασμένες με τέχνη. Ενθαρρύνθηκαν να δοκιμάσουν τις νέες λειτουργίες με ενθουσιασμό, καταφέροντας να κατανοήσουν βαθύτερα το νόημα των κειμένων, αλλά και ο εκπαιδευτικός απελευθερώθηκε από το γλωσσικό εγχειρίδιο του μαθήματος της γλώσσας (Γρόσδος & Ντάγιου, 2005).

Η σύγχρονη εκπαίδευση απαιτεί συνδυαστικές μορφές μάθησης για την πρόσληψη της γνώσης και κατά τον Eisner (1985) η εικαστική αγωγή είναι το σημαντικό εργαλείο σύνδεσης των γνώσεων και της ενίσχυσης της μάθησης μέσα από εμπειρία και πράξη (Χρηστίδης, 2009). Το σύστημα Decroly επένδυσε στην σημασία της έκφρασης στην εκπαίδευση και στην συσχέτιση των γνώσεων (Τρούλης, 1991). Οι γνώσεις αποκτούνται διανοητικά μέσα από τα βιβλία και τις επιστήμες αλλά και μέσα από το συναίσθημα και την άμεση εμπειρία με την αισθητική αγωγή (Robinson, 1999).

2. Ερευνητική Μεθοδολογία

Το **ερευνητικό ερώτημα** που με απασχόλησε ήταν εάν με διαθεματικές δραστηριότητες αισθητικής αγωγής της τέχνης και του πολιτισμού, οι μαθητές θα κατανοήσουν της αξία της τέχνης διαχρονικά στην κοινωνία και στην εκπαίδευση. Ακόμη, εάν αυτή η σχέση θα διευκολύνει την εκμάθηση των άλλων μαθημάτων στους μαθητές της Α΄ γυμνασίου και ποιες θα είναι οι συνέπειες στις απόψεις των μαθητών. Η έρευνα εξετάζει τη σχέση ανάμεσα στην τέχνη και στον πολιτισμό, σε σχέση με την αναγνώρισή τους στην εκπαίδευση, την συμβολή τους στη βελτίωση της γνώσης και κατ' επέκταση στην συνεισφορά τους στην βελτίωση της σχέσης των μαθητών στα μαθήματα της Α΄ Γυμνασίου. Βασιζόμενοι πάνω σε δημιουργικές εργασίες στο μάθημα των εικαστικών, η κύρια υπόθεση είναι ότι με τις συγκεκριμένες διδακτικές συνθήκες παραγωγής έργων, που βασίζονται σε έννοιες του πολιτισμού και επιστημονικούς κανόνες, η μάθηση γίνεται πιο ευχάριστη, κατανοητή και διατηρείται εφόρου ζωής στον μαθητή.

Προκειμένου να ελεγχθεί αυτή η υπόθεση, προχώρησα σε διδασκαλία διάρκειας 36 διδακτικών ωρών των 45΄ εβδομαδιαίως και 2 διδακτικών ωρών για την συμπλήρωση των ερωτηματολογίων. Η διάρκεια της έρευνας ήταν συνολικά 9 εβδομάδες, ένα σχολικό τετράμηνο της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τα μαθήματα περιελάμβαναν θεωρία με προβολές, συζητήσεις και αναλύσεις, ανάλογα το θέμα και ακολουθούσε πάντα η δημιουργική δράση των παιδιών, συνδεδεμένη με την αντίστοιχη ύλη και σκοπούς



κάποιου μαθήματος για τις ανάγκες τις έρευνας. Συγκεκριμένα χωρίστηκαν σε 2 κατηγορίες, στις δραστηριότητες που ενσωμάτωναν τις μαθηματικές έννοιες με έμφαση στην γραμμή με τους ζωγράφους Klee και Mondrian, στα σχήματα με την τεχνική του tangram, στον κύκλο με τους ζωγράφους Kandinsky και Vasarely, στην συμμετρία με τον ζωγράφο Da Vinci και στην Ισλαμική τέχνη με τον ζωγράφο-χαράκτη Escher. Η άλλη κατηγορία απασχόλησε περισσότερο πιο ιστορικές έννοιες με εργασίες που εξέταζαν την εξέλιξη των πολιτισμών από τις σπηλαιογραφίες, τον συμβολισμό με Αβορίγινες και τον πουαντιγισμό με τον ζωγράφο Seraut. Περιελάμβαναν εργασίες στις γραφές από διάφορους πολιτισμούς όπως Αιγυπτιακή, Κινέζικη, Βυζαντινή, καλλιγράμματα καθώς και πολυτροπική. Μας απασχόλησε η αρχαία ελληνική τέχνη της αγγειοπλαστικής με τις εικονογραφήσεις των αγγείων αλλά και πιο σύγχρονες εικονογραφήσεις όπως αυτές της pop art συνδυασμένες με την διατροφή με τους ζωγράφους Giuseppe και Wharhol. Τα υλικά σε κάθε δραστηριότητα ήταν ελεύθερα στις επιλογές των παιδιών με μια καθοδήγηση στην τεχνική που θα πρέπει ν' ακολουθήσουν.

Η **μεθοδολογία της έρευνας** δανείζεται στοιχεία από την έρευνα δράσης με την έννοια ότι η παρούσα έρευνα δημιουργήθηκε με παρεμβάσεις και υλοποιήθηκε από την εκπαιδευτικό σε συγκεκριμένες τάξεις και σε δύο συγκεκριμένα δημόσια γυμνάσια του δήμου Θεσσαλονίκης. Πραγματοποιήθηκε στα τέσσερα τμήματα των τάξεων της Α΄ γυμνασίου, διήρκεσε 5 μήνες (1/17-5/17) και διεξήχθη το σχολικό έτος 2016-2017. Το **δείγμα** μας ήταν 86 μαθητές και 26 εκπαιδευτικοί των δύο σχολείων. Σχεδιάστηκαν 18 παρεμβάσεις σταδιακά ακολουθώντας στην αρχή το σχήμα: παρατήρηση-αναστοχασμός, σχεδιασμός-παρέμβαση-δημιουργία με την λογική ότι θα αλλάξει η στάση τους απέναντι στην σχέση της τέχνης και των υπόλοιπων μαθημάτων. Ξεκινώντας με την εμπειρία και την παρατήρηση ότι τα παιδιά της Α΄ γυμνασίου δυσκολεύονται να ενσωματωθούν στα πολλά και διαφορετικά μαθήματα, που τους προσφέρονται στο γυμνάσιο, και στους πολλούς και διαφορετικούς καθηγητές. Παρόμοιο πρόβλημα συναντάνε και οι καθηγητές που δεν καταφέρνουν να γνωριστούν με τους υπόλοιπους συναδέλφους διότι μοιράζονται διδακτικές ώρες σε πολλά και διαφορετικά σχολεία. Με στόχο το βίωμα ότι η τέχνη υπάρχει παντού, σε όλα τα μαθήματα, και ενδιαφέρει όλους τους καθηγητές και με την προσπάθεια μου η μάθηση να γίνει ευχάριστη και δημιουργική στους μαθητές, διαμορφώθηκαν σταδιακά οι 18 παρεμβάσεις σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών και την ύλη των μαθημάτων τους. Για να ελεγχθεί η υπόθεση της έρευνας καταγράφηκαν τα ερευνητικά δεδομένα και τα εικαστικά έργα αξιολογήθηκαν για την ιδέα τους και τις συνδέσεις τους.

Το **ερευνητικό μέρος** χωρίζεται σε τρία στάδια (pre-test, δράσεις, post-test). Για την πραγματοποίηση της έρευνας ως μέσα συλλογής καταρτίστηκαν τρία ερωτηματολόγια κλειστού τύπου. Ένα ερωτηματολόγιο 5 διχοτομικών ερωτήσεων (pre- & pro-test) που συμπληρώθηκε από τους μαθητές στην



τάξη, πριν και μετά τις διδακτικές παρεμβάσεις (group workshop), συγκεντρώνοντας τις απόψεις τους και ένα ακόμα ερωτηματολόγιο αξιολόγησης 5 διχοτομικών ερωτήσεων και 1 κλίμακας που συμπληρώθηκε πάλι από τους μαθητές στην τάξη στο τελευταίο μάθημα. Ένα ερωτηματολόγιο 5 ερωτήσεων κλίμακας και 1 ερώτησης ανοιχτού τύπου, συμπληρώθηκε και από τους καθηγητές των δύο σχολείων που έκαναν μάθημα στα τμήματα της Α΄ γυμνασίου, στο τέλος της σχολικής χρονιάς, για την συγκέντρωση και των δικών τους απόψεων. Ερωτηματολόγια εύκολα στην κατανόηση, αλληλοσυνδεόμενα, σαφή και συγκεκριμένα σύμφωνα με τον Punch, 1998, με διχοτομικές απαντήσεις, ναι ή όχι, σχεδόν σε όλες τις ερωτήσεις των μαθητών για το καλύτερο αποτέλεσμα (Robson, 2007). Επίσης, στο τελευταίο μάθημα έγινε και μια άτυπη μορφή συνέντευξης στις τάξεις μεταξύ των μαθητών, για την πορεία της συνολικής διαδικασίας των παρεμβάσεων. Μέσα από τις απαντήσεις τους ερευνήθηκαν επιπλέον τα συμπεράσματα. Επίσης, κατά τη διάρκεια του δεύτερου τετραμήνου και των εβδομαδιαίων συναντήσεων κρατήθηκαν σύντομες επιτόπιες σημειώσεις καθημερινού ημερολογίου παρατήρησης ή εκ των υστέρων σημειώσεις.

Μέθοδος ανάλυσης: Τα συμπληρωμένα ερωτηματολόγια που συγκεντρώθηκαν ήταν στο σύνολο 284. 258 ήταν των μαθητών και 26 των καθηγητών. Ακολούθησε ποσοτική επεξεργασία στον υπολογιστή μέσω του προγράμματος excel για την εξαγωγή συμπερασμάτων. Η ανάλυση ήταν ποσοτική με το πλήθος των απαντήσεων από το δείγμα μας, των 86 συνολικά μαθητών και των 26 καθηγητών, από τα 4 συνολικά ερωτηματολόγια. Έγινε, επίσης, ποιοτική, ερμηνευτική ανάλυση των περιεχομένων των απαντήσεων, αλλά και των δημιουργημάτων των μαθητών κατά τη διάρκεια των συναντήσεων και σύμφωνα και με το ημερολόγιο παρατήρησής τους.

Την περίοδο της έναρξης του δεύτερου τετραμήνου, τον Ιανουάριο του 2017, δόθηκε στους μαθητές ένα ερωτηματολόγιο με πέντε ερωτήσεις διχοτομικές που επαναλήφθηκαν στο τέλος του δεύτερου τετραμήνου, τον Ιούνιο. Οι μαθητές συμπλήρωσαν με ένα τικ την απάντησή τους. Στο επόμενο διάστημα, οι μαθητές έλαβαν μέρος σε 18 δραστηριότητες με δημιουργικές εργασίες και στο τέλος, τον Ιούνιο του 2017, οι μαθητές ξανασυμπλήρωσαν το ίδιο ερωτηματολόγιο με τον αντίστοιχο τρόπο.

3. Αποτελέσματα

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν αύξηση σε όλες τις θετικές απαντήσεις των μαθητών που συμμετείχαν πριν και μετά τις δραστηριότητες και απέδειξαν ότι η εικαστική αγωγή μπορεί να είναι μέσο έκφρασης και επικοινωνίας, αλλά είναι και ένα διδακτικό εργαλείο που συνεισφέρει στη γνώση. Οι μαθητές κατανόησαν πως η τέχνη και ο πολιτισμός με την σύνδεση τους στην εκπαίδευση μπορούν να ενισχύσουν τα υπόλοιπα γνωστικά μαθήματα. Οι καθηγητές συμφώνησαν πως ο συνδυασμός των μαθημάτων



μπορεί να αναπτύξει τον αυριανό πολίτη με δημιουργική και κριτική σκέψη για να μπορέσει να ανταπεξέλθει στις ανάγκες της κοινωνίας. Ειδικότερα:

- Η αξιοποίηση της τέχνης ενδυνάμωσε τη πολιτιστική και γνωστική ανάπτυξη των μαθητών.
- Η εμπλοκή με την τέχνη οδήγησε τους μαθητές στην βαθύτερη γνώση των υπολοίπων μαθημάτων.
- Με το πλούσιο πολιτισμικό και καλλιτεχνικό υλικό επιτεύχθηκε η σύνδεση της εκπαίδευσης με τον πολιτισμό, που οδήγησαν σε συνδέσεις εννοιών, ενίσχυση του πληροφοριακού υλικού και ανακαλύψεις αξιών, αντιλήψεων και δεδομένων.
- Συνειδητοποίηση πως όλα τα μαθήματα του σχολείου αλληλοεξαρτώνται, όπως και ο κόσμος γύρω τους.
- Με την καλλιτεχνική δημιουργία κατάφεραν οι μαθητές να εκφραστούν με ποικίλα μέσα και να εμπεδώσουν την σύνδεση του πολιτισμού, της τέχνης και της εκπαίδευσης.
- Καλλιεργήθηκε η κριτική σκέψη, συνδυάζοντας την γνώση με την δημιουργικότητα και η φαντασία τους.
- Προσεγγίστηκε το φαινόμενο της τέχνης και ενισχύθηκε η θετική στάση, ερμηνεύοντας, κατανοώντας και αναλύοντας την συνεισφορά της στην παγκόσμια πολιτιστική κληρονομιά, αλλά και στην επιστήμη.
- Καλλιεργήθηκε η θετική αντιμετώπιση του μαθήματος των καλλιτεχνικών και της μάθησης με βιωματικό, ψυχαγωγικό κι ευχάριστο τρόπο.

Επίσης επιτεύχθηκαν και επιμέρους στόχοι όπως:

- Σύσφιξη των σχέσεων μεταξύ των καθηγητών.
- Ενδιαφέρον των γονέων για την διαφορετικότητα των έργων και τον ενθουσιασμό των παιδιών τους.

4. Συμπεράσματα-Προτάσεις

Τα παιδιά, μέσα από τις απαντήσεις τους, δήλωσαν ότι ανέπτυξαν τις γνωστικές τους δυνατότητες, εμπλούτισαν τις γνώσεις τους και απέκτησαν νέες οπτικές στην αντιμετώπιση των μαθημάτων τους, αλλά και της εικαστικής αγωγής. Τα στοιχεία της έρευνας είναι σύμφωνα και με άλλες έρευνες όπως των Catterall & Waldorf σε περίπου 50 σχολεία του Σικάγο (CAPE) όπου συνεργάστηκαν επαγγελματίες καλλιτέχνες για το μάθημα της τέχνης, εκπαιδευοντας μαθητές και εκπαιδευτικούς, οι μαθητές από τα σχολεία CAPE είχαν καλύτερη απόδοση σε τυποποιημένες δοκιμές από τους οι μαθητές που παρακολούθησαν σχολεία που δεν ενσωμάτωσαν τις τέχνες και οι δάσκαλοι ενίσχυσαν την εκπαιδευτική πρακτική τους (Catterall & Waldorf, 2002).

Οι δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν, βοήθησαν τους μαθητές να συσχετίσουν και να συνδέσουν τα γνωστικά αντικείμενα του σχολικού τους προγράμματος. Τα κατανόησαν σύμφωνα με τις απαντήσεις τους,



κάνοντας την σύνδεση μέσα από την δημιουργία και τα συνέκριναν με τις προϋπάρχουσες γνώσεις τους και την καθημερινότητά τους. Αναγνώρισαν τις καλλιτεχνικές αξίες κάθε εποχής και εμπλούτισαν τις γνώσεις του, ενισχύοντας την εμπιστοσύνη στον εαυτό τους. Σε αντίστοιχη έρευνα πολλών ετών του Υπουργείου Παιδείας των ΗΠΑ σε 25.000 μαθητές της δευτεροβάθμιας, διαπιστώθηκαν διαφορές μεταξύ των παιδιών που παρακολούθησαν έξτρα ώρες καλλιτεχνικά μαθήματα από τα υπόλοιπα παιδιά, τόσο στην σχολική τους επίδοση, αλλά και στην συμπεριφορά τους (Erstein & Τρίμη, 2005).

Τα αποτελέσματα της δικής μας έρευνας, έδειξαν ότι τα παιδιά ξεπέρασαν κάποιες δυσκολίες και ανέπτυξαν τις γνώσεις τους με την βοήθεια της τέχνης. Προσέγγισαν την έννοια του παρελθόντος μέσα από αναγωγές σε δικές τους εμπειρίες δημιουργώντας. Κάτι αντίστοιχο συνέβη και σε έρευνα του Heath το 1998 σε παιδιά που παρακολουθούσαν μαθήματα αισθητικής αγωγής και εκτός σχολείου και ανέπτυξαν και εκεί περισσότερες δεξιότητες στην σκέψη και στην γλώσσα που τους βοήθησαν και στα υπόλοιπα μαθήματα (Eisner & Τρίμη, 2005). Οι μαθητές, με την ομορφιά της τέχνης και την αυστηρότητα των μαθηματικών, αποδέχτηκαν τη χρησιμότητα και την σχέση της γεωμετρίας στην καθημερινή τους ζωή, έμαθαν καλύτερα γεωμετρικούς κανόνες και αυξήσανε αύξησαν την δημιουργική και σχεδιαστική τους ικανότητα, καθώς ενισχύθηκε και η διάθεση τους για μάθηση. Σε αντίστοιχη έρευνα της Μαραγκού οι μαθητές μετά από 4 χρόνια παράλληλης διδασκαλίας του μαθήματος των μαθηματικών με μαθηματικό εργαστήριο, ανέπτυξαν κριτήρια και μεθόδους κριτικής και αυτοκριτικής και βελτίωσαν την σχέση τους με τα μαθηματικά (Μαραγκού, 2016).

Με τις εναλλαγές στη διδακτική πρακτική και με την αξιοποίηση της Τέχνης στη συγκρότηση της γνώσης, οι μαθητές εθίστηκαν κατά τη διάρκεια των δράσεων αυτών και με την πάροδο του χρόνου συνέδεσαν την σχέση της τέχνης με την επιστήμη, την θρησκεία, την οικονομία, την γενικότερη εποχή της κοινωνίας μέσα από έθιμα, πολιτιστικά ευρήματα, καλλιτέχνες και έργα τέχνης. Ο Bamford, το 2006, παρουσίασε τον αντίκτυπο των πλούσιων καλλιτεχνικών προγραμμάτων σε παιδιά και νέους σε αντίστοιχη έρευνα σε 35 χώρες της Unesco και τα υπουργεία πολιτισμού τους. Και αυτή η έρευνα έδειξε ότι η συμβολή των εικαστικών τεχνών προσφέρει στην μάθηση και ενισχύει την θετική στάση των παιδιών προς το σχολείο με αποτέλεσμα και την βελτίωση της σχολικής τους επιτυχίας στα μαθήματα (Bamford, 2006).

Και οι 26 εν ενεργεία εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας δημόσιας εκπαίδευσης που ερωτήθηκαν, παρατήρησαν θετική αλλαγή στους μαθητές, αύξηση στο ενδιαφέρον τους και στην κατανόηση της ύλης. Συμφώνησαν πως η επιτυχία των στόχων για την ενίσχυση της γνώσης πετυχαίνει με την συνεργασία των συναδέλφων. Το όφελος είναι και για τους εκπαιδευτικούς με την ανανέωση των πρακτικών τους αλλά και κυρίως για τους μαθητές με την αφομοίωση - κατανόηση της ύλης και της ανάπτυξης κριτικής σκέψης.



Επίσης, τόνισαν την αξία της τέχνης και την σπουδαιότητά της στην σύνδεση όλων των μαθημάτων. Το ίδιο συνέβη σε αντίστοιχη έρευνα του Μαγουλιώτη, για την σύνδεση των εικαστικών δράσεων με τις άλλες μαθησιακές περιοχές. Μετά από ερωτήσεις σε εν ενεργεία νηπιαγωγούς της Ελλάδος διαπίστωσε ότι στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση οι συνάδελφοι χρησιμοποιούν εικαστικές δραστηριότητες πολύ τακτικά και τις συνδέουν με μαθησιακές περιοχές και κυρίως σχέδιο, ζωγραφική και κολάζ διότι βοηθούν στην καλύτερη κατανόηση της ύλης (Μαγουλιώτης, 2014).

Όλοι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα μας συμφώνησαν για την αναγκαιότητα της τέχνης στην εκπαίδευση προτείνοντας την συνέχιση της συνεργασίας με τους καθηγητές των καλλιτεχνικών σε όλα τα μαθήματα και σε όλες τις τάξεις του γυμνασίου. Σύμφωνα με την έρευνα Cachia et al, το 2009, μέσω του σχολικού δικτύου e-Twinning το 95,5% του συνόλου των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών στην Ευρώπη πίστεψε ότι η δημιουργικότητα μπορεί να εφαρμοστεί σε όλα τα γνωστικά πεδία και σε ποσοστό 94% οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν ότι η δημιουργικότητα είναι απαραίτητη δεξιότητα που πρέπει να αναπτυχθεί στο σχολείο (Γιώτσα & Ζεργώτης κ.ά., 2011).

Το σχολείο μπορεί να γίνει ένας ζωντανός και δημιουργικός οργανισμός γνώσεων, μαθαίνοντας στα παιδιά πώς να μαθαίνουν μέσα σε ένα πραγματικό πλαίσιο άμεσης σύνδεσης του σχολείου με την κοινωνία. Οι διδακτικές εφαρμογές του χρειάζεται να είναι ευέλικτες και αποτελεσματικές για να συνδεθούν με την γνώση. Η εικαστική αγωγή αποδείχθηκε ότι βοηθάει προς αυτό. Χωρίς η γνώση να είναι αυτοσκοπός, αλλά η πορεία προς την γνώση να δίνει το τελικό αποτέλεσμα της κατανόησης της κοινωνίας, αλλά και του ίδιου τους του εαυτού. Επομένως, η ενασχόληση με τις τέχνες μπορεί να προκαλέσει κινητοποίηση των μαθητών και για άλλες γνωστικές περιοχές.

Από τα συμπεράσματα των δράσεων επαληθεύτηκε η ανάγκη αναβάθμισης των καλλιτεχνικών μαθημάτων, τόσο σε χρόνο όσο και σε κατάλληλους χώρους. Υπάρχει αναγκαιότητα να μελετηθεί η αισθητική καλλιέργεια σε σχέση με την γνωστική δραστηριότητα, μακροπρόθεσμα στην εκπαίδευση. Καλό θα ήταν να επαναληφθεί σκόπιμα σε διαφορετικά περιβάλλοντα, ακόμα και μη τυπικής εκπαίδευσης, με διαφορετικές ομάδες για να αξιολογηθεί η δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αβούρης, Ν. & Γιαννούτσου, Ν. (2010). Η τεχνολογία, τα μουσεία, η μάθηση, η αφήγηση και το παιχνίδι: προς μία ιστορία συνάντησης, *1^ο Συμπόσιο Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου* (σ.1-8). Κόρινθος, 23-26 Σεπτεμβρίου 2010.
- Αργυρίου, Μ. (2010). Μουσική εκπαίδευση και αισθητική αγωγή: ζητήματα εκπαιδευτικής πολιτικής μέσα από την παιδαγωγική αλληλεπίδρασή τους. *Κατάλογος πρακτικών Συνεδρίου Forum Νέων Επιστημών* (σ.1-15)



- Αθήνα: Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Ardouin, I. (2000). *Η καλλιτεχνική αγωγή στο σχολείο* (Μ. Καρρά, Μτφρ.). Αθήνα: Νεφέλη.
- Bamford, A. (2006). *The Wow Factor: Global Research Compendium on the Impact of the Arts in Education*, New York: Waxmann.
- Βασιλάκη, Π., & Ηλιόπουλος, Β. (1994). Τέχνη και Γνώση: Μια σχέση αμφίδρομη (προσεγγίσεις αισθητικής δημιουργικότητας στη σχολική πράξη). *Η τέχνη στην εκπαίδευση, Πρακτικά Έκτου επιμορφωτικού σεμιναρίου*, Γαλλικό Ινστιτούτο Αθηνών, 8-11/11/1994, 74-85, Αθήνα: Πατάκης.
- Burke, P. (2009). *Τι είναι πολιτισμική ιστορία;* (Σ. Σηφακάκης, Μτφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Catterall, S., & Waldorf, L. (2002). The Professional Artist as Public School Educator 2000-2001. *Chicago Arts Partnership in Education. (CAPE): Evaluation Summary*. In R. Deasy (Ed.). Ανακτήθηκε στις 1/7/17 από <http://artsed.issuelab.org/resources/15683/15683.pdf>
- Γιώτσα, Α., Ζεργώτης, Α., Δώνη, Ε., & Πουλιάνου, Σ. (2011). Η δημιουργικότητα σε παιδιά πρώτης σχολικής ηλικίας και σε φοιτητές. *Δημιουργικότητα και μάθηση στην πρώτη παιδική ηλικία, Πρακτικά 1ου Παγκύπριου Συνεδρίου Κυπριακής Επιτροπής ΟΜΕΡ*, Λευκωσία, 6-8 Μαΐου 2011, 384-394.
- Γρόσδος, Σ. (1998). *Χρωματιστά δημιουργικά παιχνίδια*. Θεσσαλονίκη: Μαστορίδης/Τυποφιλία.
- Γρόσδος, Σ. & Ντάγιου, Ε. (2005). Η γλώσσα δια της τέχνης και η τέχνη δια της γλώσσας: πολυσημειωτικές και πολυτροπικές πρακτικές στα πλαίσια της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας, *26^η συνάντηση του τομέα Γλωσσολογίας του Τμήματος Φιλολογίας του Α.Π.Θ.*, Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε στις 1/7/17 από <https://stavros.files.wordpress.com/2011/07/20.pdf>
- Δήμου, Γ. (1994). *Η αισθητική αγωγή στο σχολείο*. Αθήνα: Κορφή.
- Erstein, A., & Τρίμη, Ε. (2005). *Εικαστικές τέχνες και μικρά παιδιά: ενισχύοντας τους μικρούς καλλιτέχνες*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Hollins, E. (2007). *Ο πολιτισμός στη σχολική μάθηση* (Δ. Λάμπρου, Μτφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α. (2011). *Εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκοτας, Π., & Πλακίτση, Κ. (2005). *Μουσειοπαιδαγωγική και εκπαίδευση στις φυσικές επιστήμες: θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Πατάκης.
- Μαγουλιώτης, Α. (2002). *Εικαστικές δημιουργίες, μέσα από την φαντασία: Ιδέες- σκέψεις- προτάσεις δραστηριοτήτων*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Μαγουλιώτης, Α. (2003). *Εικαστικές δημιουργίες II, μέσα από την φαντασία: ιδέες- σκέψεις- προτάσεις δραστηριοτήτων*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Μαγουλιώτης, Α. (2014). *Εικαστική Παιδαγωγική*. Αθήνα: Συμμετρία



- Μαραγκού, Γ. (2016). *Ταιριάζοντας τότε και τώρα... γύρω από την Αρπεδόνη. Αναδεικνύοντας γέφυρες επικοινωνίας ανάμεσα στη διδακτική και την τέχνη στο σύγχρονο σχολείο, βιβλίο περιλήψεων του 1^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου περιφερειακής διεύθυνσης πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Νότιου Αιγαίου, Σύρος 10-12 Ιουνίου 2016, 33-34.*
- Παπαδοπούλου, Μ. (2004). *Παίζοντας τέχνη με παιδιά: το πρόγραμμα της Έλλης Τρίμη για παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Κυριακίδης Α.Ε.
- Pearce, S. (2002). *Μουσεία, αντικείμενα και συλλογές* (Λ. Γιόκα, Α. Καζάσης & Π. Μπίκας, Μτφρ.). Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Robinson, K. (1999). *Οι τέχνες στα σχολεία, αρχές, πρακτικές, προβλέψεις*. Μτφρ. Α., Ζαφειρίου. Αθήνα: Καστανιώτης Α.Ε.
- Robson, C. (2008). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου* (Β. Νταλάκου & Κ. Βασιλικού, Μτφρ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Schirrmacher, R. (2008). *Τέχνη και δημιουργική ανάπτυξη των παιδιών* (Τ. Γαζεριάν, Μτφρ.). Αθήνα: ΕΛΛΗΝ.
- Τρούλης, Γ. (1991). *Η αισθητική αγωγή του παιδιού στο νηπιαγωγείο και στο δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- UNESCO (2012). *1ος Εορτασμός της Διεθνούς Εβδομάδας Εκπαίδευσης Τεχνών (International Arts Education Week)*. Ανακτήθηκε στις 29/8/18 από <http://www.unesco.org/new/en/culture/themes/creativity/arts-education>
- Χρησιτίδης, Κ. (2009). Η εικαστική Παιδεία στις προκλήσεις του σύγχρονου κόσμου: ζητήματα διδασκαλίας και μάθησης των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Στο: Μ. Πούρκος (επιμ.), *Τέχνη παιχνίδι αφήγηση, ψυχολογικές και ψυχοπαιδαγωγικές διαστάσεις* (σ. 229-242). Αθήνα: Τόπος.

Έλενα Κασιμάτη

Εικαστικός-Εκπαιδευτικός,

Καλών Τεχνών, τμήμα Εικαστικών και Εφαρμοσμένων Τεχνών, ΑΠΘ,

M.Ed T.E.P.A.E. Α.Π.Θ., Αισθητική Αγωγή, θεωρία και δράσεις

Υποψήφια Διδάκτωρ της Σχολής Καλών Τεχνών Α.Π.Θ.

kaselena@hotmail.com



Η αξιοποίηση του κινηματογράφου στην ιστορική εκπαίδευση: Μία διδακτική πρόταση στο μάθημα της Ιστορίας

Πελαγία Κογκούλη

Περίληψη

Ο κινηματογράφος διανύει πια μία πορεία μεγαλύτερη από έναν αιώνα. Πολύ γρήγορα παρουσίασε μεγάλη ανάπτυξη και διαδόθηκε σε όλον τον κόσμο. Η αλληλεπίδρασή του με την κοινωνία έγινε πολύ γρήγορα εμφανής και μπορούμε να αντιληφθούμε πια ότι αυτή η αλληλεπίδραση επεκτάθηκε και στον τομέα της εκπαίδευσης. Η παιδαγωγική αξία του κινηματογράφου έχει αναδειχθεί από πολλούς μελετητές, ενώ σύμφωνα με τη θεωρία της «παιδαγωγικής των πολυεγγραμματισμών» ο κινηματογράφος αποτελεί ένα πολυτροπικό μέσο και μία τεχνική διδασκαλίας και μετάδοσης της γνώσης, την οποία προτείνει η «νέα μάθηση». Παράλληλα, ο κινηματογράφος παρατηρούμε να αποτελεί όχι μόνο ένα σημαντικό εκπαιδευτικό εργαλείο, αλλά και έναν από τους κυριότερους φορείς ιστορικών μηνυμάτων. Η παρούσα εισήγηση παρουσιάζει μία διδακτική πρόταση για το μάθημα της Ιστορίας και αφορά την περίοδο του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου στην Ελλάδα (1940-1944) με τη χρήση μίας κινηματογραφικής ταινίας. Μέσα από αυτήν τη διδακτική πρόταση γίνεται προσπάθεια να ενισχυθούν οι εναλλακτικές διδακτικές προσεγγίσεις στο γνωστικό αντικείμενο της Ιστορίας, αλλά και να καλλιεργηθεί ο «οπτικός εναλφαβητισμός» των μαθητών, καθώς θα προσεγγίζουν την κινηματογραφική εκδοχή της Ιστορίας.

Λέξεις κλειδιά: κινηματογράφος, διδακτική πρόταση, οπτικοακουστικός γραμματισμός, ιστορική εκπαίδευση

1. Εισαγωγή

Η παρουσία της τέχνης στη ζωή του ανθρώπου έχει μία μακρά ιστορία. Γι' αυτόν τον λόγο δεν αποτελεί έκπληξη πως η τέχνη συσχετίστηκε πολύ γρήγορα και με την εκπαίδευση. Τον 20ό αιώνα, όμως, παρατηρούμε να εμφανίζονται προοδευτικές εκπαιδευτικές θεωρήσεις, οι οποίες αναδεικνύουν τη σημασία της τέχνης στην εκπαίδευση (Θέμελη, 2015).

Ο κινηματογράφος αποτελεί μια πλούσια και σύνθετη πηγή πληροφοριών που μέσα από τις διαφοροποιήσεις του μπορεί να επιδράσει σημαντικά στην αντίληψη, στη μη λεκτική επικοινωνία, στη μίμηση, στη συναισθηματική βίωση (Γαλάνη & Κυρίδης, 2005), ενώ από κάποιους χαρακτηρίστηκε ως η «κατεξοχήν τέχνη» (Stam, 2006).

Σύμφωνα με πολλούς μελετητές ο κινηματογράφος αποτελεί έναν από τους κυριότερους φορείς ιστορικών μηνυμάτων, αφού από τα τέλη του 19ου αιώνα αναλαμβάνει να δημοσιοποιήσει σημαντικά ιστορικά γεγονότα. Παράλληλα, ο κινηματογράφος άρχισε να αναδεικνύεται ως ένα σημαντικό εργαλείο στο μάθημα της Ιστορίας, το οποίο αν αξιοποιηθεί σωστά μπορεί να σώσει πολύ σημαντικά αποτελέσματα, συνδέθηκε άμεσα με την «ιστορική



ενσυναίσθηση» (empathy) (Μαυροσκούφης, 2005), ενώ αναδείχθηκε ο σημαντικός του ρόλος για τη διαμόρφωση του ειδώλου που έχει ο μέσος άνθρωπος για κρίσιμες περιόδους του ιστορικού παρελθόντος (Λεμονίδου, 2017).

2. Η σημασία της αξιοποίησης του κινηματογράφου στη σχολική Ιστορία

Ο κινηματογράφος συνδέεται σε πολύ μεγάλο βαθμό με την έννοια των πολυγραμματισμών και αποτελεί δείγμα πολυτροπικού κειμένου, αφού μπορεί να χρησιμοποιεί ταυτόχρονα πολλούς και διαφορετικούς τρόπους επικοινωνίας (modes) (Γρόσδος, 2018). Σύμφωνα με τον Γρόσδο: *«η θέαση της κινηματογραφικής ταινίας αποτελεί για τα παιδιά, ίσως, την πιο ολοκληρωμένη προσομοιωτική κατάσταση, συμμετοχή σε μία έμμεση και σκοπούμενη εμπειρία, που προσφέρει τα περισσότερα στοιχεία της επικοινωνιακής διαδικασίας. Η κινηματογραφική ταινία έχει την ικανότητα να μας φέρνει σε επαφή με την πραγματικότητα (αυτή που δημιουργεί ή αυτή που υπάρχει), αλλά την ίδια στιγμή μας ωθεί προς το υπερβατικό, το υπερρεαλιστικό, επειδή ακριβώς αυτή η πραγματικότητα πρέπει να συλληφθεί από τη φαντασία»* (Γρόσδος, 2010: 210). Παράλληλα, ο μαθητής έχει την ευκαιρία να αποκτήσει δεξιότητες έρευνας και ανάλυσης των δομικών στοιχείων που χρησιμοποιούνται, μαθαίνει να αξιολογεί και να επιχειρηματολογεί μέσα από τη σύγκριση με άλλες μορφές τέχνης (Γουλής, 2016), αναπτύσσει την ενσυναισθηματική του ικανότητα, την παρατηρητικότητα, ενώ κινητοποιείται το ενδιαφέρον του (Burke, 2003).

Η διδακτική αξιοποίηση των κινηματογραφικών ταινιών στο μάθημα της Ιστορίας μπορεί να προσφέρει πολλά οφέλη στους μαθητές. Καταρχάς, βοηθάει στον εμπλουτισμό των γνώσεων ως προς τις ιστορικές αναπαραστάσεις και αφηγήσεις και προσφέρει στους μαθητές ικανοποιητική αίσθηση του τόπου και της ιστορικής περιόδου. Επίσης, αποδίδει το νόημα με τρόπο άμεσο και συγκεκριμένο σε γεγονότα που συνέβησαν άλλοτε και αλλού, για τα οποία οι μαθητές γνωρίζουν λίγα πράγματα. Δίνει ευκαιρίες στη διατύπωση ενεργητικών ερωτημάτων ως προς τις πηγές και ευκαιρίες για συσχέτιση των εικόνων με τον λόγο της ιστοριογραφίας και την ιστορική σκέψη (Μαυροσκούφης, 2005: 240-241). Επίσης, είναι σημαντικό να ειπωθεί ότι σύμφωνα με πολλούς ερευνητές ο κινηματογράφος μπορεί να συνδεθεί και με την «ιστορική ενσυναίσθηση», δεξιότητα πολύ σημαντική για τα παιδιά, η οποία αφορά τη δυνατότητα να μπορεί να βλέπει κάποιος την ιστορία με την οπτική άλλων ανθρώπων και να βιώνει τα γεγονότα από τη θέση των άλλων (Κωνσταντινίδης, 2017).

Η αξιοποίηση, όμως, των κινηματογραφικών ταινιών στο μάθημα της Ιστορίας μπορεί να παρουσιάσει και κάποιες δυσκολίες. Μία τέτοια δυσκολία είναι οι μαθητές να ταυτίζονται με την περίοδο στην οποία αναφέρεται η ταινία, να προσεγγίζουν την ταινία άκριτα και να δυσκολεύονται να την



αναλύσουν με ιστορική ακρίβεια (Paris, 1997). Παράλληλα, τα ερευνητικά ευρήματα έχουν δείξει ότι όταν υπάρχει διαφοροποίηση ανάμεσα στην πληροφορία της ταινίας με αυτήν του κειμένου οι μαθητές ανακαλούν τη λανθασμένη πληροφορία που είχαν προσλάβει από την ταινία, ενώ πολύ συχνά ελλοχεύει ο κίνδυνος της παραμόρφωσης των ιστορικών θεμάτων (Butler et al, 2009).

Προκειμένου να ξεπεραστούν οι δυσκολίες που μπορεί να προκύψουν από τη χρήση των κινηματογραφικών ταινιών στην ιστορική εκπαίδευση είναι απαραίτητο να προηγηθεί η κατάλληλη προετοιμασία του εκπαιδευτικού για τη διδακτική αξιοποίηση του μέσου.

Σύμφωνα, λοιπόν, με τα ερευνητικά δεδομένα βασικές ενέργειες της διδακτικής διαδικασίας που πρέπει να ακολουθεί ο εκπαιδευτικός όσον αφορά την αξιοποίηση των κινηματογραφικών ταινιών είναι (Μαυροσκούφης, 2005: 242-244):

- Επιλογή υλικού με κριτήρια τη διδακτική πρόθεση και λειτουργία
- Σύγκριση τμημάτων του υλικού με άλλες ιστορικές πηγές και σχετική βιβλιογραφία – αξιολόγηση - καταγραφή σχολίων
- Επιλογή συγκεκριμένου υλικού – προσεκτική εξέταση- ανάλυση (σημειώσεις, σχόλια σε επιλεγμένες σκηνές ή διαλόγους)- σύγκριση με άλλο υλικό
- Προβολή του υλικού ύστερα από εισαγωγική συζήτηση και διευκρίνιση καθηκόντων των μαθητών
- Διακοπές της προβολής για συζήτηση και ανάλυση
- Προβολή αποσπασμάτων με και χωρίς ήχο (=αξιολόγηση της επίδρασής τους στον τρόπο πρόσληψης της εικόνας)
- Δεύτερη (συνολική) προβολή
- Κατ' οίκον εργασία (π.χ. σύγκριση οπτικού υλικού με ιστοριογραφικό έργο)

Για την προετοιμασία του εκπαιδευτικού αλλά και για συζήτηση ή τις δραστηριότητες που θα πραγματοποιηθούν απαιτείται χρόνος μέσα στην τάξη, διαφορετικά ο κίνδυνος της αποτυχίας είναι μεγάλος.

3. Διδακτικό σενάριο με την αξιοποίηση του κινηματογράφου

Στο παρόν διδακτικό σενάριο κεντρικός άξονας της διδασκαλίας αποτελεί μία κινηματογραφική ταινία με ιστορικό περιεχόμενο που αφορά την περίοδο του Β' Παγκοσμίου Πολέμου στην Ελλάδα (1940-1944). Πρόκληση για το συγκεκριμένο σενάριο αποτελεί το γεγονός ότι στην ελληνική εκπαίδευση η αξιοποίηση των κινηματογραφικών ταινιών και γενικά των καλών τεχνών στη διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων είναι περιορισμένη. Η διδασκαλία μιας ενότητας από το πρόγραμμα σπουδών του μαθήματος της Ιστορίας μέσω της αξιοποίησης μιας ταινίας μυθοπλασίας, παρόλο που δεν καταγράφει την πραγματικότητα, όπως ένα ντοκιμαντέρ, αλλά την αντανακλά, αποδεικνύεται συναρπαστική. Η διαπραγμάτευση ενός



πραγματικού γεγονότος που συνέβη την Πρωτομαγιά του 1944 και αφορά την εκτέλεση των 200 Ελλήνων πολιτικών κρατουμένων ως αντίποινα για τον θάνατο ενός Γερμανού στρατηγού, συγκινεί τους μαθητές, γιατί απευθύνεται στις αισθήσεις, τους οδηγεί στην ιστορική ενσυναίσθηση και τους παρουσιάζει μια οπτική του ιστορικού θέματος. Οι μαθητές μέσω των εργασιών, που διατυπώνονται με σαφώς προσδιορισμένους γνωστικούς και παιδαγωγικούς στόχους, θα οδηγηθούν σε ένα ταξίδι γνώσης σε ιστορικές αναπαραστάσεις και αφηγήσεις. Το παρόν διδακτικό σενάριο πιστεύεται ότι μπορεί να δώσει πολύ σημαντικά εκπαιδευτικά αποτελέσματα και στους μαθητές της Γ' Λυκείου. Δεδομένου, όμως, ότι το μάθημα έχει καταργηθεί από την τρίτη τάξη του Λυκείου μπορεί να χρησιμοποιηθεί και στην τρίτη Γυμνασίου που οι μαθητές διδάσκονται νεώτερη και σύγχρονη Ιστορία.

Στοιχεία εφαρμογής

Ιστορία Γ' Τάξης Γυμνασίου.

Κεφάλαιο Δέκατο: Ο Β' Παγκόσμιος πόλεμος και η Ελλάδα.

Διδακτική Ενότητα: Τα αποτελέσματα του Β' Παγκοσμίου πολέμου και η ίδρυση του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών.

Εμπλεκόμενες γνωστικές περιοχές: Ιστορία (στοιχεία από Πληροφορική).

Χρονική διάρκεια: 4 διδακτικές ώρες στο Σχολικό Εργαστήριο Πληροφορικής (2 δίωρα).

Κινηματογραφική ταινία: Το τελευταίο σημείωμα.

Μέθοδος διδασκαλίας: Ομαδοσυνεργατική.

Προαπαιτούμενα Μέσα- Υποστηρικτικό Υλικό: 8-10 Η/Υ και σύνδεση με διαδίκτυο, βιντεοπροβολέας, ηχεία, διαδραστικά σχολικά βιβλία μαθητή, διαδίκτυο/ πρόγραμμα φυλλομετρητή (Mozilla Firefox, Internet Explorer, Chrome), λογισμικό προβολής παρουσιάσεων, windowmediaplayer/ Αρχείο video (mp4, wmv), web2.

Προαπαιτούμενη γνώση: Τα ιστορικά γεγονότα που διαδραματίστηκαν κατά τη δεκαετία 1930- 1940 και κυρίως αυτά που αφορούν τη δικτατορία του Ιωάννη Μεταξά.

Διδακτικοί στόχοι:

Γνωστικοί:

- Να γνωρίσουν τον τρόπο λειτουργίας των στρατοπέδων και τη ζωή των κρατουμένων κατά τη διάρκεια της γερμανικής κατοχής.
- Να κατανοήσουν τις συνθήκες ζωής των Κομμουνιστών και των αντιφρονούντων από την περίοδο της δικτατορίας του Μεταξά και έπειτα.
- Να κατανοήσουν τις συνθήκες ζωής κατά την περίοδο της Κατοχής.
- Να κατανοήσουν τις συνέπειες του πολέμου στη ζωή των ανθρώπων.
- Να γνωρίσουν τα χαρακτηριστικά της ναζιστικής ιδεολογίας και δεινά που προκάλεσε στις ζωές των ανθρώπων.



Παιδαγωγικοί:

- Να προβληματιστούν για τη στάση υπακοής των ανθρώπων στη ναζιστική ιδεολογία και να ευαισθητοποιηθούν σχετικά με προβλήματα, που απορρέουν από τέτοιες εκδηλώσεις ρατσιστικής συμπεριφοράς.
- Να αντιληφθούν την έννοια της ενσυναίσθησης με την προβολή της ταινίας.
- Να αντιληφθούν την έννοια της συνέχειας και της αλλαγής, όπως προβάλλονται μέσα από τα γεγονότα της ταινίας.
- Να συνειδητοποιήσουν το τρομακτικό ηθικό έλλειμμα που επιφέρει μία γενικευμένη πολεμική σύγκρουση κατανοώντας σε βάθος τόσο τις έμφυχες και υλικές απώλειες όσο και την έκπτωση αξιών και ανθρωπισμού που επικρατεί με το δίκαιο του ισχυρού.
- Να ασκηθούν στην απόκτηση γνώσεων και την ανάπτυξη πρωτοβουλιών μέσα από ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες αξιοποιώντας εναλλακτικές πηγές γνώσης.
- Να ανιχνεύσουν οι ίδιοι πληροφορίες και να προσεγγίσουν κριτικά τις πηγές των πληροφοριών αναπτύσσοντας την αυτενέργεια.

Τεχνολογικοί:

- Να αξιοποιούν το Power Point ως μέσο παρουσίασης εκπαιδευτικού υλικού.
- Να οικοδομήσουν τη γνώση διερευνώντας μέσω κριτικής αναζήτησης στο διαδίκτυο και σε λογισμικά (ψηφιακός γραμματισμός).
- Να εξοικειωθούν με τα χαρακτηριστικά του ψηφιακού κειμένου (υπερκείμενο, πολυτροπικότητα).
- Να αποκτήσουν δεξιότητες χειρισμού των ηλεκτρονικών βάσεων και επεξεργασίας και ταξινόμησης των δεδομένων με στόχο τη συνεργατική παραγωγή κειμένων απλών και πολυτροπικών (νέος γραμματισμός).
- Να αποκτήσουν θετική στάση απέναντι στη χρήση των ΤΠΕ ως βασικό περιβάλλον οικοδόμησης της γνώσης στη μαθησιακή διαδικασία.

Μεθοδολογία

Το παρόν διδακτικό σενάριο βασίστηκε στη χρήση του κινηματογράφου, ο οποίος συμβάλλει στην ανάπτυξη γνώσεων σε ιστορικές αναπαραστάσεις, παρέχει ικανοποιητική αίσθηση του τόπου και της ιστορικής προόδου και μέσα από αυτόν προωθείται η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης μέσα από ένα διερευνητικό- ανακαλυπτικό μοντέλο, το οποίο στηρίζεται στην επίλυση προβλημάτων μέσα σε αυθεντικά περιβάλλοντα (Fisher, 2001).

Παράλληλα, το διδακτικό σενάριο έχει ως στόχο τον κριτικό πολυγραμματισμό, εφόσον δεν αφορά μόνο γραπτά κείμενα αλλά και οπτικές



πηγές, ενώ συνάμα στοχεύει στο να είναι σε θέση ο μαθητής να χρησιμοποιεί λειτουργικά τα κείμενα και να τα αναλύει κριτικά, να κατανοεί τα πολυτροπικά χαρακτηριστικά που ενέχουν τις απόψεις - τις ιδέες του κατασκευαστή τους (Baynham, 2002). Η χρήση του κινηματογράφου αποτελεί ένα χρήσιμο εργαλείο, προκειμένου να ενεργοποιηθεί το ενδιαφέρον των μαθητών, να καλλιεργηθεί η ικανότητα άντλησης πληροφοριών, να διευρυνθεί στα παιδιά η έννοια του οπτικού ντοκουμέντου (Marcus et al., 2010).

Διδακτικά βήματα

Πριν γίνει οποιαδήποτε δραστηριότητα ο εκπαιδευτικός χωρίζει τους μαθητές σε 4 ομάδες των 5 ατόμων (20 μαθητές) με κριτήρια διαφοροποίησης το γνωστικό τους επίπεδο και την ευχέρεια χρήσης των εργαλείων ΤΠΕ. Οι ρόλοι των μαθητών είναι οι εξής: α) υπεύθυνος χρήσης του υπολογιστή και διαδικτυακής έρευνας, β) γραμματέας, γ) αναγνώστης - συντονιστής της όλης διαδικασίας, δ) σύνδεσμος με τον διδάσκοντα, ε) παρουσιαστής των αποτελεσμάτων της διερευνητικής μαθησιακής διαδικασίας της ομάδας στην ολομέλεια.

Α΄ΦΑΣΗ (2 διδακτικές ώρες- Τόπος διεξαγωγής διδασκαλίας: εργαστήριο πληροφορικής σχολείου)

Στην Α΄ φάση, η οποία θα διαρκέσει δύο διδακτικές ώρες, οι μαθητές θα παρακολουθήσουν την ταινία «Το τελευταίο σημείωμα» του Παντελή Βούλγαρη. Επειδή η ταινία λόγω της μεγάλης έκτασης δεν μπορεί να προβληθεί ολόκληρη, θα προβληθούν συγκεκριμένα αποσπάσματα (2΄-25΄:07΄, 29΄-33΄, 37΄-44΄, 47΄-52΄:58΄, 55΄-1:02΄, 1:05΄-1:13΄, 1:14΄:55΄- 1:30΄, 1:32΄-1:38΄).

Στη συνέχεια θα δοθούν από τον εκπαιδευτικό πληροφοριακά στοιχεία για την ταινία (όνομα και συνολικό έργο σκηνοθέτη, το ρεύμα στο οποίο ανήκει η ταινία, χρονολογία της ταινίας, ονόματα ηθοποιών κ.λπ.). Έπειτα ακολουθεί συζήτηση κατά την οποία οι μαθητές καλούνται να εκφράσουν τις απόψεις και τις ιδέες τους για τα αποσπάσματα της ταινίας που ακολούθησαν.

Β΄ ΦΑΣΗ (1 διδακτική ώρα- Τόπος διεξαγωγής διδασκαλίας: εργαστήριο πληροφορικής σχολείου)

Κατά τη δεύτερη φάση (τρίτη διδακτική ώρα) έχουμε τις εξής δραστηριότητες:

- Μοίρασμα σε κάθε ομάδα διαφορετικών αποσπασμάτων της ταινίας σε μορφή dvd και φωτοτυπιών με τα φύλλα εργασίας.
- Επίλυση από τους μαθητές των επιμέρους δραστηριοτήτων με την αξιοποίηση του διαδικτύου και των απαραίτητων λογισμικών.
- Μοίρασμα κοινού φύλλου εργασίας στις 4 ομάδες με θέμα την αναζήτηση υλικού που να περιλαμβάνει αντιπολεμικό περιεχόμενο.



Συγκεκριμένα, θα ζητηθεί από τους μαθητές να μεταβούν στο διαδίκτυο και να ερευνήσουν το υλικό στις ιστοσελίδες. Στην επιφάνεια του κάθε υπολογιστή θα υπάρχει ένα ανοιχτό αρχείο με το φύλλο εργασίας που θα αντιστοιχεί στην κάθε ομάδα. Τα φύλλα εργασίας που διανέμονται στις ομάδες περιέχουν θέματα για έρευνα και επεξεργασία για τα οποία οι μαθητές θα πρέπει να δώσουν απαντήσεις.

Οι μαθητές ακολουθώντας τις οδηγίες των φύλλων εργασίας κάνουν κλικ στις ηλεκτρονικές διευθύνσεις που τους ζητείται ανάλογα με την ομάδα στην οποία ανήκουν και παράλληλα αναζητούν και άλλες πηγές, προκειμένου να απαντήσουν στα εκάστοτε ερωτήματα.

Το πρώτο φύλλο εργασίας ζητά από τους μαθητές να καταγράψουν τα χαρακτηριστικά ενός ολοκληρωτικού καθεστώτος και πως αυτά εφαρμόζονται στο παράδειγμα του Γ' Ράιχ. Παράλληλα, μέσα από το υλικό που τους δίνεται οι μαθητές πρέπει να καταγράψουν τα βασικά ιδεολογικά σημεία του Ναζισμού και να παρουσιάσουν τη θεωρία του Χίτλερ ως προς την κατηγοριοποίηση των ανθρώπων.

Στο δεύτερο φύλλο εργασίας γίνεται αναφορά στα εγκλήματα πολέμου (ορισμός- γεγονότα) κατά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο ενάντια στον άμαχο πληθυσμό στην Ελλάδα και σε ολόκληρη την Ευρώπη. Παράλληλα, αναζητείται η σημασία της λέξης «Ολοκαύτωμα» και το ιστορικό του Ολοκαυτώματος των Εβραίων.

Στο τρίτο φύλλο εργασίας γίνεται αναφορά στη ζωή των ανθρώπων που ασπάζονταν την κομμουνιστική ιδεολογία ή ήταν πολιτικοί αντίπαλοι του εκάστοτε καθεστώτος κατά την περίοδο 1930-1944.

Το τέταρτο φύλλο εργασίας καταγράφει τα προβλήματα που αντιμετώπιζαν οι Έλληνες κατά την περίοδο της Τριπλής Κατοχής και πληροφορίες για τη δράση των αντιστασιακών οργανώσεων την περίοδο εκείνη.

Γ' ΦΑΣΗ (1 διδακτική ώρα- αίθουσα)

Κατά την τρίτη φάση (τέταρτη διδακτική ώρα) γίνονται οι εξής δραστηριότητες:

- Παρουσίαση των προϊόντων των ομάδων στην ολομέλεια.
- Ερωτήσεις και διάλογος μεταξύ των μαθητών.
- Αξιολόγηση των εργασιών της κάθε ομάδας, αλλά και των αποτελεσμάτων της ομαδικής εργασίας.

Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση της εργασίας των ομάδων θα γίνει τόσο από τον εκπαιδευτικό όσο και από τους μαθητές. Για κάθε ομάδα ο εκπαιδευτικός θα αξιολογήσει το τελικό υλικό που θα παραχθεί, τη συνεργασία των μελών της κάθε ομάδας και το υλικό που χρησιμοποιήθηκε από την κάθε ομάδα για το τελικό αποτέλεσμα.



Ως προς το κείμενο που θα παραχθεί θα αξιολογηθούν η συνοχή, η συνέπεια του περιεχομένου ως προς το ζητούμενο κάθε δραστηριότητας, η αυθεντικότητα και η σαφήνεια. Ως προς τη συνεργασία των μελών της κάθε ομάδας θα αξιολογηθούν η συνεισφορά των μελών, ο χρόνος ολοκλήρωσης των δραστηριοτήτων και η ανταπόκριση του κάθε μαθητή στο ρόλο του.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

- Butler. A. C., Zaromb F. M., Lyle K. B., & Roediger H. L. (2009), "Using Popular Films to Enhance Classroom Learning". *Association for Psychological Science*, 20 (9), 1161- 1168. Ανακτήθηκε στις 16/12/2019 από: [http://psych.wustl.edu/memory/Roddy%20article%20PDF's/Butler%20et%20al%20\(20 09\)_PsychSci.pdf](http://psych.wustl.edu/memory/Roddy%20article%20PDF's/Butler%20et%20al%20(20%2009)_PsychSci.pdf).
- Fisher, A. (2001). *Critical Thinking: An Introduction*. New York: Cambridge University Press.
- Marcus A. S., Metzger S. A., Paxton R. J. & Stoddard J. D. (2010). *Teaching History with Film: Strategies for Secondary Social Studies*. Taylor & Francis e-Library: Routledge.
- Paris, M. J. (1997). "Integrating Film and Television into Social Studies Instruction". *ERIC Clearinghouse for Social Studies/Social Science Education Bloomington IN*. Ανακτήθηκε στις 16/12/2019 από: <http://www.ericdigests.org/1998-2/film.htm>.

Ελληνόγλωσσες

- Baynham, M. (2002). *Πρακτικές γραμματισμού*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Burke, P. (2003). *Αυτοψία. Οι χρήσεις των εικόνων ως ιστορικών μαρτυριών*, μφρ. Α. Π. Ανδρέου, Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Γαλάνη, Α. & Κυρίδης, Α. (2005). "«Μου αρέσει η Ποκαχόντας γιατί είναι όμορφη παρόλο που είναι Ινδιάννα». Μαθητές της ΣΤ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου μιλούν για τους κινηματογραφικούς ήρωες". *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 142, 67-82.
- Γουλής, Δ. (2016). *Εικόνες της παιδικής ηλικίας στη μεγάλη οθόνη: σκέψεις και ιδέες για την αξιοποίηση του κινηματογράφου στην εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Γρόσδος, Σ. (2018). *Κινηματογράφος και δημιουργική γραφή*. Χανιά: Πολιτιστική Εταιρεία Κρήτης "Πυξίδα της Πόλης".
- Γρόσδος, Σ. (2010). *Λογοτεχνία, Εικόνα και Κινηματογράφος στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Η συμβολή της ανάπτυξης του πολυτροπικού γραμματισμού*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Θεσσαλονίκη: Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης Α.Π.Θ.



- Θέμελη, Ε. (2015). *Ο κινηματογράφος στη σχολική εκπαίδευση*, αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία. Ρέθυμνο: Φιλοσοφική Σχολή Πανεπιστημίου Κρήτης.
- Κωνσταντινίδης, Π. (2017). "Ο Κινηματογράφος ως Παράγοντας Διαμόρφωσης Ιστορικής Σκέψης σε Παιδιά 6ης Δημοτικού". Στο Παπανικολάου, Κ., Γόγουλου, Α., Ζυμπίδη, Δ., Λαδιά, Α., Τζωρτζάκη, Ι. και Παναγιωτακόπουλου, Χ. (επιμ.) *Ένταξη και χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία. Πρακτικά 5ου Πανελληνίου Επιστημονικού Συνεδρίου*, Αθήνα, σσ.803-815.
- Λεμονίδου, Ε. (2017). *Η ιστορία στην μεγάλη οθόνη. Ιστορία κινηματογράφος και εθνικές ταυτότητες*. Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Μαυροσκούφης, Δ. (2005). *Αναζητώντας τα ίχνη της Ιστορίας*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Μονιού, Η. (2011). *Η διδακτική της Ιστορίας*, μφρ. Έφη Κάννερ. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Stam, R. (2006). *Εισαγωγή στη Θεωρία του Κινηματογράφου*. Αθήνα: Πατάκη.



Παράρτημα

1ο Φύλλο εργασίας- 1η Ομάδα

A. Αφού παρακολουθήσετε τα αποσπάσματα από την ταινία «Το κύμα» (Die Welle) του Ντένις Γκάνσελ, να καταγράψετε με τη χρήση κειμενογράφου:

1. Ποια είναι τα χαρακτηριστικά ενός ολοκληρωτικού καθεστώτος;
2. Ποιος είναι ο ρόλος του ηγέτη σε ένα τέτοιο καθεστώς;

B. Αφού συμβουλευτείτε τις κατάλληλες ιστοσελίδες του διαδικτύου, να καταγράψετε τις σημασίες των λέξεων: εθνικισμός, γενοκτονία, πογκρόμ, ολοκαύτωμα.

Γ. Αναζητήστε στην παρακάτω ιστοσελίδα: <http://www.historyguide.gr/%CE%B9%CF%83%CF%84%CE%BF%CF%83%CE%B5%CE%BB%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%82/>

πληροφορίες για τη ναζιστική ιδεολογία και καταγράψετε:

1. Ποια είναι τα βασικά ιδεολογικά σημεία του Ναζισμού;
2. Ποια μορφή ρατσισμού εντοπίζετε στη θεωρία του Χίτλερ για την κατηγοριοποίηση των ανθρώπων;
3. Ποιοι ανήκουν στην Άρια φυλή και ποιοι θεωρούνται «υπάνθρωποι»;

2ο Φύλλο εργασίας- 2η Ομάδα

A. Αναζητήστε στις σελίδες: <http://www.greek-language.gr> (Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα) τη σημασία της λέξης «Ολοκαύτωμα».

B. Επισκεφθείτε ιστοσελίδες που αφορούν το «Ολοκαύτωμα» των Εβραίων (<http://www.ime.gr/chronos>, <http://www.ww2.gr><http://www.ushmm.org/el/holocaust-encyclopedia>). Καταγράψτε το ιστορικό του Ολοκαυτώματος.

Γ. Επισκεφθείτε ιστοσελίδες που αφορούν τα εγκλήματα πολέμου (<https://www.ww2.gr/index.php?option=articles&search=%CE%95%CE%B3%CE%BA%CE%BB%CE%AE%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B1%20%CE%A0%CE%BF%CE%BB%CE%AD%CE%BC%CE%BF%CF%85>,

<https://www.ww2.gr/index.php?option=search&massacres=1>)

Καταγράψτε τα εγκλήματα που διεπράχθησαν ενάντια στον άμαχο πληθυσμό της Ελλάδας, αλλά και σε ολόκληρη την Ευρώπη.

3ο Φύλλο εργασίας- 3η Ομάδα

A. Αναζητήστε τις ιστοσελίδες που αφορούν τη δικτατορία του Μεταξά (<https://www.mixanitouxronou.gr/i-diktatoria-toy-metaxa-pos-katelyse-ti-dimokratia/>, <https://youtu.be/DbPz2DoXO54>, <https://youtu.be/te6J6NQuNbg>).

Καταγράψτε τα γεγονότα που αφορούν τη δράση και την κατάληξη των κομμουνιστών και των αντιφρονούντων κατά τη διάρκεια της δικτατορίας του Μεταξά.

B. Αναζητήστε τις ιστοσελίδες (https://youtu.be/Tj_Q4FrqE-o) που αφορούν την εκτέλεση των 200 Ελλήνων πολιτικών κρατουμένων που εκτελέστηκαν την Πρωτομαγιά του 1944 στο Σκοπευτήριο της Καισαριανής από τις δυνάμεις κατοχής και καταγράψτε το ιστορικό πλαίσιο και τα ιστορικά γεγονότα.



4ο Φύλλο εργασίας- 4η Ομάδα

A. Αναζητήστε τις ιστοσελίδες: <https://www.youtube.com/watch?v=79x-cAqbON8> και <https://www.youtube.com/watch?v=-7qIP09CNGY&t=187s>.

Καταγράψτε τα προβλήματα που αντιμετώπιζαν οι Έλληνες κατά την περίοδο της Τριπλής Κατοχής.

B. Αναζητήστε τις ιστοσελίδες: <http://www.ime.gr/chronos> και http://www.fhw.gr/chronos/14/gr/1940_1945/index.html.

Καταγράψτε τις αντιστασιακές οργανώσεις που έδρασαν στην Ελλάδα την περίοδο της Κατοχής, καθώς και βασικές πληροφορίες για τον τόπο δράσης, την ημερομηνία σύστασής τους, τους βασικούς συντελεστές και το κυριότερο έργο τους.

Ομαδική δραστηριότητα (εκτός σχολείου)

Να αναζητήσετε στο διαδίκτυο κινηματογραφικές ταινίες, λογοτεχνικά κείμενα, πίνακες ζωγραφικής με αντιπολεμικό περιεχόμενο και να δημιουργήσετε μια οπτικοακουστική παρουσίαση. Στη συνέχεια θα παρουσιάσετε την εργασία σας στην τάξη.

Πελαγία Κογκούλη

Μεταδιδακτορική ερευνήτρια Α.Π.Θ. Διδακτικής της Ιστορίας, Εντεταλμένη διδάσκουσα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ΕΚΠΑ

pkogkoul@ppp.uoa.gr



«Για μια όμορφη πόλη»: Ένα παραμύθι κι ένα τραγούδι του Μουσικού Σχολείου Βέροιας. Εκπαιδευτικό υλικό από μαθητές για μαθητές.

Ανδρέας Κοτρίδης

Περίληψη

Μία από τις καινοτομίες του βιβλίου-παραμυθιού «Για μια όμορφη πόλη» και του τραγουδιού «Σούπερ Οκτώ» που το συνοδεύει, είναι ότι αποτελεί εκπαιδευτικό υλικό που είναι γραμμένο από μαθητές του Μουσικού Σχολείου Βέροιας για να ευαισθητοποιήσουν μαθητές σε θέματα μετακίνησης και συμπεριφοράς στην πόλη. Σημαντική καινοτομία είναι ότι αποτελεί μία διδακτική προσέγγιση που αξιοποιεί τις τέχνες ως διδακτικά μέσα. Το Μουσικό Σχολείο Βέροιας συνεργάστηκε με την Τοπική Αυτοδιοίκηση και με τη συνέργεια των Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης το βιβλίο διατέθηκε στις βιβλιοθήκες των νηπιαγωγείων, δημοτικών σχολείων και γυμνασίων του Δήμου Βέροιας. Το μήνυμα της ομάδας είναι να διώξουμε την αδιαφορία, να συνεργαστούμε, να ονειρευτούμε την πόλη που θέλουμε και να αρχίσουμε από τα μικρά πράγματα που μπορεί να κάνει ο καθένας μας. Η ευαισθητοποίηση και η ενεργοποίηση των πολιτών θα έχει αποτελέσματα στη βελτίωση της καθημερινότητας, που αποτελεί και το όραμα της συγγραφικής ομάδας "για μια όμορφη πόλη".

Λέξεις κλειδιά: παραμύθι, τραγούδι, τέχνη, ευαισθητοποίηση, εκπαιδευτικό υλικό

1. Εισαγωγή

Μία από τις καινοτομίες του βιβλίου – παραμυθιού «Για μια όμορφη πόλη» και του τραγουδιού «Σούπερ Οκτώ» που το συνοδεύει, είναι ότι αποτελούν εκπαιδευτικό υλικό για μαθητές γραμμένο από μαθητές. Μαθητές του Μουσικού Σχολείου Βέροιας έγραψαν και συνέθεσαν δημιουργικά αυτό το υλικό για να ευαισθητοποιήσουν μαθητές σε θέματα μετακίνησης και συμπεριφοράς στην πόλη.

Αποτελεί επίσης καινοτομία το γεγονός ότι γίνεται προσπάθεια να ενσωματωθούν μηνύματα και δράσεις στο εκπαιδευτικό γίνεσθαι μέσω της τέχνης και του πολιτισμού. Η διάδραση της τέχνης και η διάχυσή της στο εκπαιδευτικό περιβάλλον επιδρά και σε άλλες πλευρές νοημοσύνης (Gardner, 1983, 1999· Goleman et al., 2002). Η τέχνη μπορεί να προβληματίσει τους μαθητές και να ενεργοποιήσει εναλλακτικά κριτήρια και κίνητρα κάθε φορά. Άλλωστε η τέχνη είναι κάθε ανθρώπινη ενέργεια που οδηγεί στην πραγμάτωση ενός σκοπού (Σωτηρίου, 2012).

Η ιδέα της έκδοσης ξεκίνησε με τη συμμετοχή του Μουσικού Σχολείου Βέροιας στο πρόγραμμα Ecomobility 2018. Το εκπαιδευτικό αυτό πρόγραμμα αφορά την οικολογική και ανεμπόδιστη μετακίνηση στην πόλη. Στο πλαίσιο του προγράμματος οι μαθητές καταθέτουν προτάσεις και λύσεις για την



αναβάθμιση της ποιότητας μετακίνησης και τη βελτίωση της εικόνας της πόλης τους με τη δική τους ματιά.

2. Μεθοδολογία υλοποίησης

Οι βασικές μέθοδοι και οι τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν στη δημιουργία του εκπαιδευτικού υλικού είναι: ομαδοσυνεργατική μέθοδος εργασίας, τεχνικές δεσίματος ομάδας, εργασία στην ολομέλεια – μικρότερες ομάδες, συζήτηση, καταιγισμός ιδεών (brainstorming), εννοιολογικός χάρτης, ερωτηματολόγιο, βιβλιογραφική αναζήτηση, παρατήρηση – καταγραφή και ομαδοποίηση, δημιουργική γραφή.

Στην ομαδοσυνεργατική μέθοδο, σημαντική είναι η έννοια της ομάδας, δηλαδή ενός συνόλου ατόμων που δραστηριοποιούνται από κοινού για την επίτευξη κοινών στόχων. Βασικό στοιχείο της είναι η ανάπτυξη αλληλεπίδρασης και διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των μελών της (Καρατζόλας κ.ά., 2006). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Πολέμη – Τοδούλου (2005), οι συναλλαγές και οι συνεισφορές των μελών της ομάδας δεν "αθροίζονται" αλλά "συναλλάσσονται" δημιουργικά και συνθέτονται πέρα από ένα απλό γραμμικό "άθροισμα". Η ανταλλαγή απόψεων σε μια ομάδα καταλήγει σε μεγαλύτερο πλήθος λύσεων και γι' αυτό έχει επαινεθεί ως η καλύτερη διαδικασία επίλυσης προβλημάτων (Cialdini, 2007).

Ιδιαίτερα σημαντική για τις επιτυχημένες ομάδες εργασίας είναι η αυτοηγεία (self – leadership). Οι Manz & Sims (1989) περιγράφουν την αυτοηγεία ως ένα σύνολο στρατηγικών για να οδηγηθεί κάποιος σε υψηλότερα επίπεδα εργασιακής απόδοσης και αποτελεσματικότητας, δεσμευόμενος εσωτερικά να αναλάβει αυξημένες ευθύνες (όπ. αναφ. Horner, 2003). Αυτό συνέβη κυρίως με το διαμοιρασμό ρόλων μεταξύ των μελών της ομάδας και την ανάληψη πρωτοβουλιών - δράσεων, ανάλογα με τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις τους.

Η συνεργασία είναι αυτή που αξιοποιεί την ομαδική εργασία και την οδηγεί σε αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητα (Καρατζόλας κ.ά., 2006). Βέβαια, η κάθε ομάδα είναι μοναδική και γεννά ένα άλλο κλίμα συνεργασίας, αλληλοσεβασμού και "συνεξέλιξης" μεταξύ του συντονιστή και των μελών της ομάδας (Βαλάκας, 2006).

Για τους μαθητές και τον υπεύθυνο καθηγητή τους αναδείχτηκαν προβληματισμοί, σκέψεις, συναισθήματα. Μέσα από την εργασία τους γνώρισαν ο ένας τον άλλο και τον εαυτό τους καλύτερα και δέθηκε η ομάδα. Η σφραγίδα της συμμετοχής σε κάποιες ομάδες αφήνει ανεξίτηλα σημάδια (Fletcher, 1985). Ο εκπαιδευτικός σε αυτό το πλαίσιο δε λειτουργεί ως αυθεντία, αλλά ως συντονιστής και καταλύτης της μαθησιακής διεργασίας που ενθαρρύνει την ευρετική πορεία προς τη γνώση (Κόκκος, 2006· Rogers, 1999).

Ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να αναπτύξει μια σειρά από δεξιότητες, όπως να γνωρίζει και να είναι ικανός να χρησιμοποιεί πλήθος εκπαιδευτικών



τεχνικών, να οργανώνει με ανοικτό πνεύμα και ευελιξία την εκπαιδευτική διαδικασία, να είναι ανοικτός στο διάλογο με τα μέλη της ομάδας και να είναι πάντα έτοιμος για αναθεώρηση και αλλαγή των σχεδίων του όταν το απαιτούν οι περιστάσεις (Courau, 2000· Jaques, 2004).

Βέβαια, οι μέθοδοι και οι τεχνικές που επιλέγονται δεν πρέπει να αποτελούν αυτοσκοπό αλλά πρέπει να υπηρετούν τους στόχους της μαθησιακής διαδικασίας (Noyé & Riveteau, 1999). Γι' αυτό ο εκπαιδευτικός σε μία εκπαιδευτική δράση θα πρέπει να γνωρίζει τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα κάθε μεθόδου, έτσι ώστε να τις χρησιμοποιεί αποτελεσματικά στον κατάλληλο χρόνο και περίπτωση.

Βασική μέθοδος, η οποία χρησιμοποιήθηκε στην εργασία είναι η παρατήρηση. Η παρατήρηση των προβλημάτων της πόλης και οι καταγραφές οι οποίες ακολούθησαν δημιούργησαν ένα πρωτογενές υλικό πάνω στο οποίο βασίστηκε η πορεία και οι επιλογές της ομάδας.

Η επιτόπια έρευνα στη Βέροια, σε συνδυασμό με την βιβλιογραφική αναζήτηση, και το ερωτηματολόγιο, οδήγησε στην παρατήρηση, καταγραφή και ομαδοποίηση των προβλημάτων στην μετακίνηση στην πόλη. Οι ομαδοποίηση των προβλημάτων πήρε την εξής μορφή:

- Δυσκολίες προσβασιμότητας, έλλειψη ράμπας για ΑΜΕΑ, ηλικιωμένους, μητέρες με καρότσι.
- Διαβάσεις που δεν είναι ορατές στους οδηγούς ή έχουν ξεβάψει και θέτουν σε κίνδυνο τους πεζούς.
- Φθορές σε πεζόδρομους ικανές να προκαλέσουν ατυχήματα.
- Κατάληψη διαβάσεων βοηθητικών λωρίδων τυφλών πεζόδρομων, δυσκολίες στη μετακίνηση, έκθεση σε κίνδυνο των πεζών.
- Σκουπίδια και επίδειξη αδιαφορίας από τους πολίτες.

Επίσης, χρησιμοποιήθηκε η τεχνική του καταιγισμού ιδεών ή ιδεοθύελλα (brainstorming). Η τεχνική αυτή στηρίζεται στη θεωρία του εποικοδομητισμού, σύμφωνα με την οποία οι προϋπάρχουσες ιδέες και γνώσεις των μαθητών γίνονται εφαλτήριο για τη δημιουργία νέων ιδεών.

Ο καταιγισμός ιδεών προάγει την ελεύθερη έκφραση και τη συνένωση των ιδεών όλων των μελών της ομάδας. Γίνεται γρήγορα, αυθόρμητα και συχνά ο επόμενος εμπνέεται από τις προηγούμενες ιδέες. Καταγράφηκαν όλες οι ιδέες, ακόμα και αυτές που στην αρχή μπορεί να φάνταζαν ως απλοϊκές ή και περιέργες σε κάποια μέλη της ομάδας (Kohn & Smith, 2011).

Ο εκπαιδευτικός οφείλει να δημιουργήσει κατάλληλο παιδαγωγικό κλίμα που να μην επιτρέπει τον άσχημο σχολιασμό ή την κριτική των απόψεων, γιατί μόνο έτσι θα γίνει το πέρασμα στην ποικιλία των ιδεών και την πρωτοτυπία. Τότε γίνεται απολαυστική για τα μέλη της ομάδας, γιατί μοιάζει με παιχνίδι (Γρόσδος, 2014).

Μέσα από τη συνέργεια παρατήρησης – καταιγισμού ιδεών προέκυψε ένας πρωτόλειος πειραματισμός του εκπαιδευτικού. Θα μπορούσε να περιγραφεί ως “εμπλουτισμένος” καταιγισμός ιδεών. Δηλαδή, ένας



καταιγισμός ιδεών που δεν προκύπτει απλά αυθόρμητα, αλλά μετά από παρατήρηση, καταγραφή και μελέτη των θεμάτων από τα μέλη της ομάδας. Αυτή η τεχνική προέκυψε στην πράξη, από την ανάγκη αξιοποίησης του περιορισμένου χρόνου, εξ αιτίας των χρονικών περιορισμών του διαγωνισμού.

Μέσα από αυτήν την διαδικασία, δημιουργήθηκε ένα πλέγμα εννοιών και προτεινόμενων δράσεων που θα έπρεπε να οργανωθεί και να αποτελέσει την πρώτη ύλη ενός εννοιολογικού χάρτη. Ο εννοιολογικός χάρτης βοηθάει στην οργάνωση και σύνδεση εννοιών ώστε να αποτυπωθούν σχέσεις και δομές που θα αποκωδικοποιήσουν καλύτερα τα θέματα που επεξεργάζεται η ομάδα (Reiska et al., 2018).

Ως εκ τούτου, η αναζήτηση σχέσεων και συνδέσεων των εννοιών, αποτελεί μία αναδημιουργική πράξη που κατεύθυνε την ομάδα και στην επιλογή των δράσεων που ακολούθησε. Οι προτάσεις και οι δράσεις σε αυτό το στάδιο ήταν πολλές, αλλά μέσα από δημοκρατικές διαδικασίες διαλόγου, η ομάδα κατέληξε στην τελική της επιλογή.

Η δημιουργική γραφή είναι μία κατεξοχήν δημιουργική δράση που υιοθετήθηκε. Συνδέεται με την έννοια της παραγωγής ιδεών και κατ'επέκταση της ελεύθερης έκφρασης και της δημιουργικότητας. Σε επίπεδο διδακτικής πρακτικής απαιτούνται ισχυρά ερεθίσματα και προκλήσεις για να μπορέσουν τα παιδιά να απελευθερώσουν τη φαντασία τους και να οδηγηθούν στην εκδήλωση αποκλίνουσας στάσης και της δημιουργικότητάς τους (Βακάλη κ.ά., 2013· Βασιλάκη & Γιαννακουδάκης, 2009· Γρόσδος, 2014).

Τι καλύτερο παράδειγμα για δημιουργική γραφή θα μπορούσαν να αποτελέσουν η συγγραφή του παραμυθιού, η εικονογράφησή του και η σύνθεση της μελωδίας και των στίχων του τραγουδιού. Σε αυτήν τη φάση το μόνο που χρειάζεται να προσθέσεις είναι φαντασία (Edge, 2017).

Έτσι, προκύπτει το "συνεργατικό" παραμύθι. Με αφόρμηση μία ιδέα, γράφει ο καθένας μία δική του ιστορία με πυξίδα το κοινό θέμα. Μετά διαβάζονται όλες οι ιστορίες και παραμένουν ορισμένοι από τους ήρωες και τα ονόματά τους. Μπλέκουν οι ιστορίες και προκύπτει πιο απλή εκδοχή της ιστορίας. Η ιστορία "κλειδώνει", ξαναγράφεται και εμπλουτίζεται με νέα στοιχεία. Η διαδικασία που ακολουθήθηκε θα μπορούσε να περιγραφεί με τις λέξεις: δόμηση, αποδόμηση, αναδόμηση.

Παρόμοια πορεία ακολουθήθηκε και στο τραγούδι. Σύνδεση μελωδίας και στίχων σε ένα δημιουργικό ταξίδι, στο οποίο οι μαθητές με συνεχείς πειραματισμούς και αυτοσχεδιασμούς ολοκλήρωσαν το έργο τους προσαρμόζοντας τους προβληματισμούς τους και τις απόψεις τους, στην καθημερινότητα. Πίσω από την όμορφη και δημιουργική οπτική της ομάδας, κρύβεται κόπος, μεράκι, φαντασία, συνεργατικότητα.



3. Τέχνη μέσα από το παραμύθι και το τραγούδι

Στην ερώτηση, γιατί χρησιμοποιήθηκε το παραμύθι, η απάντηση είναι ότι η παιδαγωγική αξία του παραμυθιού είναι διαχρονική. Το παραμύθι υπάρχει από τα πανάρχαια χρόνια για να συγκινεί και να ψυχαγωγεί όλους τους λαούς της γης. Το παραμύθι αναπτύσσει αισθητικά το παιδί, απελευθερώνει και καλλιεργεί τη φαντασία του, μεταδίδει αξίες πανανθρώπινες και το βοηθά να επικοινωνεί με τους άλλους (Παπανικολάου & Τσιλιμένη, 1992).

Όπως επισημαίνει και ο Τριβιζάς (2017), γνωστός παραμυθοποιός: *«Η ενθάρρυνση της δημιουργικότητας και η καλλιέργεια της φαντασίας είναι από τις πιο παραμελημένες πλευρές της ανατροφής των παιδιών μας. Τα παραγεμίζουμε σαν γαλοπούλες με γνώσεις και πληροφορίες, ενώ αφήνουμε τη φαντασία τους να λιμοκτονεί».*

Ένα καλό παραμύθι, όπως και ένα λογοτεχνικό βιβλίο έχουν πάντα πολλές αναγνώσεις, δηλαδή πολλά επίπεδα προσέγγισης. Μέσα όμως απ' αυτό, διαμορφώνεται και ο μελλοντικός πολίτης του κόσμου (Παπανικολάου & Τσιλιμένη, 1992).

Το δικό μας παραμύθι έχει απλούς καθημερινούς ανθρώπους που ζουν ευτυχισμένα στη Βέροια. Μια όμορφη πόλη που όμως μία κακιά μάγισσα έχει βάλει στο μάτι. Η μάγισσα Αδιαφορία. Οι πολίτες αλλάζουν και βγάζουν τον κακό εαυτό τους. Κάποιοι απ' αυτούς μεταμορφώνονται σε "γαϊδουράκια" και κάνουν σκανδαλιές. Ο Δήμαρχος ήταν απελπισμένος. Τότε λοιπόν... Κάπως έτσι διαμορφώνεται η πλοκή ενός παραμυθιού χωρίς βία, αλλά με πολλαπλά μηνύματα για την ευαισθητοποίηση των μαθητών, των αυριανών πολιτών.

Η καλλιτεχνική δημιουργία του παραμυθιού ολοκληρώθηκε με τη ζωγραφική απεικόνισή του, την ηχογράφησή του και την ηλεκτρονική οπτικοποίησή του. Έτσι, το παραμύθι μπορεί να χρησιμοποιηθεί τόσο στην έντυπη, όσο και στην ηλεκτρονική του μορφή.

Η εικονογράφηση έγινε σε θεματικούς άξονες, ώστε να μπορεί να συνδιαλέγεται με το κείμενο και να μπορεί να είναι ελκυστικό και στις μικρότερες ηλικιακές ομάδες των μαθητών. Μέσα από τη ζωγραφική απεικόνιση της ιστορίας του παραμυθιού, με χρήση διάφορων τεχνικών ζωγραφικής από δύο μαθήτριες μέλη της ομάδας, ολοκληρώθηκε η εικαστική αποτύπωσή του.

Το τραγούδι και η μουσική έχουν συχνά μία αμφίδρομη σχέση με το παραμύθι. Με το τραγούδι και τη μουσική μπορούν να μεταδοθούν ολόκληρες αφηγηματικές κατασκευές (Γιαννικοπούλου, 2016). Έτσι και στη συγκεκριμένη περίπτωση, το τραγούδι έρχεται να ολοκληρώσει το παραμύθι και να το προσαρμόσει – επαναφέρει στην καθημερινότητα των παιδιών με τους προβληματισμούς και τις προτάσεις που διατυπώνουν.

Μέσα σε αυτό το εκπαιδευτικό υλικό, σημαντικό ρόλο παίζουν τα μηνύματα τα οποία είναι συνειδητά, αλλά και μερικές φορές υποσυνείδητα. Όταν οι μαθητές τραγουδούν ένα στιχάκι, για παράδειγμα "...να περπατάς



στην πόλη σου είναι δικαίωμα σου. Αν δεν μπορείς ούτε κι αυτό που είναι η λευτεριά σου”, εστιάζουν βαθιά στο σκοπό και τους στόχους του εκπαιδευτικού υλικού.

Το κεντρικό μήνυμά της ομάδας είναι να διώξουμε την αδιαφορία, να συνεργαστούμε, να ονειρευτούμε την πόλη που θέλουμε και να αρχίσουμε από τα μικρά πράγματα που μπορεί να κάνει ο καθένας μας. Η ομάδα προτείνει: Αντί να πούμε “που είναι ο Δήμαρχος”, να απαντήσουμε με συλλογικές εθελοντικές δράσεις. Δεν είναι δύσκολο να ξεκινήσουμε. Ας μη ζητάμε μόνο από τους άλλους, να λύσουν τα προβλήματα της πόλης μας. Η αρχή ας γίνει με την απομάκρυνση της αδιαφορίας και την ενεργοποίηση όλων μας.

Η ομάδα καταθέτει την άποψή της, ότι η ευθύνη της πόλης είναι συλλογική, αλλά και ατομική για τον πολίτη. Το τελικό τους σύνθημα στο παραμύθι είναι: “για να ζούμε μες την πόλη, πρέπει να προσέχουμε όλοι”. Έτσι η ευαισθητοποίηση και η ενεργοποίηση των πολιτών θα έχει αποτελέσματα στη βελτίωση της καθημερινότητας, που αποτελεί και το όραμα της συγγραφικής ομάδας “για μια όμορφη πόλη”.

4. Αποτελέσματα του εκπαιδευτικού υλικού

Η συνολική εργασία που είναι ευρύτερη, καθώς περιλαμβάνει και την παρουσίαση της έρευνας των μαθητών, προκρίθηκε τοπικά ως η καλύτερη των συμμετοχών του Δήμου Βέροιας. Έπειτα από δύο επόμενες αξιολογήσεις κατατάχθηκε στην τελική δεκάδα, όπου κατέλαβε την πέμπτη θέση καλύτερης εργασίας πανελλαδικά στον Πανελλήνιο Διαγωνισμό Ecomobility 2018.

Το βιβλίο - παραμύθι και το τραγούδι έχουν γραφτεί από ομάδα οκτώ μαθητών της Γ΄ Γυμνασίου του Μουσικού Σχολείου Βέροιας. Το εκπαιδευτικό αυτό υλικό, αποτελεί μέρος του υλικού που δημιουργήθηκε από την ομάδα των μαθητών και έχει πάρει τις καλύτερες κριτικές.

Ειδικότερα έλαβε και το δεύτερο βραβείο στην κατηγορία Μουσικής Έκφρασης για το τραγούδι που συνοδεύει το παραμύθι. Η βράβευση έγινε το Σάββατο 21 Απριλίου 2018 στο Υπουργείο Υποδομών και Μεταφορών στην Αθήνα.

Για την ομάδα το ταξίδι δεν σταμάτησε με την ολοκλήρωση του προγράμματος, αφού η ομάδα εκδήλωσε την πρόθεσή της να ευαισθητοποιήσει τους μαθητές του Δήμου Βέροιας. Αυτή είναι και η καινοτόμα ιδέα της ομάδας. Η έκδοση του βιβλίου - παραμυθιού «Για μια όμορφη πόλη» και η ηχογράφηση σε στούντιο του τραγουδιού «Σούπερ Οκτώ», έτσι ώστε να χρησιμοποιηθούν ως παιδαγωγικά εργαλεία εκπαίδευσης και ευαισθητοποίησης των μαθητών.



4.1 Διάχυση στην εκπαιδευτική κοινότητα

Το εκπαιδευτικό υλικό οργανώθηκε, εμπλουτίστηκε και ολοκληρώθηκε η έκδοσή του αποκτώντας και ISBN από την Εθνική Βιβλιοθήκη της Ελλάδος τον Δεκέμβριο του 2018. Ο Δήμος Βέροιας δέχτηκε την ομάδα των μαθητών, άκουσε τους προβληματισμούς, ενδιαφέρθηκε για τις προτάσεις και στήριξε την έκδοση του βιβλίου.

Η δημόσια παρουσίαση του βιβλίου έγινε στις 31 Ιανουαρίου 2019, στην Αντωνιάδειο Στέγη Γραμμάτων και Τεχνών του Δήμου Βέροιας, σε συνεργασία με τις Αντιδημαρχίες Παιδείας και Κοινωνικής Προστασίας του Δήμου Βέροιας. Έχει διατεθεί δωρεάν στις βιβλιοθήκες των νηπιαγωγείων, των δημοτικών σχολείων και των γυμνασίων του Δήμου Βέροιας με σκοπό την εκπαίδευση και ευαισθητοποίηση των μαθητών σε θέματα μετακίνησης και συμπεριφοράς στην πόλη.

Αντίτυπά του έχουν επίσης διατεθεί στην Εθνική Βιβλιοθήκη της Ελλάδος, στη Δημόσια Βιβλιοθήκη Βέροιας και στη Δημοτική Βιβλιοθήκη "Θ. Ζωγιοπούλου" ΚΕΠΑ Δήμου Βέροιας. Προσδοκία της ομάδας ήταν, το εκπαιδευτικό υλικό να βρει ανταπόκριση και αποδοχή από την εκπαιδευτική κοινότητα του Δήμου Βέροιας και να αξιοποιηθεί από τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές.

Το βιβλίο – παραμύθι «Για μια όμορφη πόλη», στην τελική μορφή του, βραβεύθηκε και με το silver βραβείο, στην κατηγορία καινοτομία στη διδασκαλία, στον Πανελλήνιο Διαγωνισμό EducationLeadersAwards2019. Σκοπός του Διαγωνισμού είναι η ανάδειξη και η επιβράβευση βέλτιστων πρακτικών στον χώρο της Εκπαίδευσης, με πρόεδρο της κριτικής επιτροπής την κ. Άννα Διαμαντοπούλου, πρόεδρο του Δικτύου για τη Μεταρρύθμιση στην Ελλάδα και στην Ευρώπη και πρώην υπουργού Παιδείας.

4.2 Συνεργασία με φορείς

Σημαντικό στοιχείο της διδακτικής προσέγγισης αποτελεί και η συνεργασία του Μουσικού Σχολείου Βέροιας, μέσω της έκδοσης του βιβλίου, με την Τοπική Αυτοδιοίκηση και τη συνέργεια της Δευτεροβάθμιας και Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, στη διάθεσή του στις βιβλιοθήκες των νηπιαγωγείων, των δημοτικών σχολείων και των γυμνασίων του Δήμου Βέροιας.

Ενός σχολείου ανοικτού στην κοινωνία που παρουσίασε το εκπαιδευτικό υλικό στην πόλη της Βέροιας, συμμετέχοντας σε δράσεις φορέων στην πόλη της Βέροιας, όπως:

«Ημερίδα Οδικής Ασφάλειας» με κεντρικό ομιλητή τον Αναστάσιο Μαρκουίτσο (Ιαβέρη), το Σάββατο 14 Απριλίου 2018.

«Γιορτή Λήξης» της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ημαθίας, τον Μάιο 2018.



«Ευρωπαϊκή Ημέρα Χωρίς Αυτοκίνητο» που διοργάνωσε η Αντιδημαρχία Παιδείας, το Σάββατο 22 Σεπτεμβρίου 2018.

«Ημέρα χωρίς αυτοκίνητο» που διοργάνωσε η Αντιδημαρχία Παιδείας την Κυριακή 22 Σεπτεμβρίου 2019.

5. Προτάσεις χρήσης του εκπαιδευτικού υλικού

Το υλικό θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί για να γίνει θεατρικό, ή να αποτελέσει τη βάση για τη δημιουργία ενός μεγαλύτερου θεατρικού σε μεγαλύτερες τάξεις, έτσι ώστε να χρησιμοποιηθεί η τέχνη στην εκπαίδευση και σε περισσότερες διαστάσεις. Η χρήση του εκπαιδευτικού υλικού ως πηγή έμπνευσης και δημιουργίας αποτελεί πάντοτε μία βασική συνιστώσα της εκπαιδευτικής πράξης.

Η μουσική μπορεί να χρησιμοποιηθεί είτε αυτούσια, καθώς υπάρχει αρχείο με το τραγούδι το οποίο έχει ηχογραφηθεί σε στούντιο, είτε να χρησιμοποιηθεί και στην ορχηστρική εκτέλεσή του (χωρίς λόγια). Δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να μάθουν το τραγούδι και να το τραγουδήσουν οι ίδιοι με τη συνοδεία της μουσικής. Έτσι, μπορεί να γίνει ακρόαση του τραγουδιού και στη συνέχεια εκμάθησή του, στο πλαίσιο ενός θεατρικού που θα ανεβάσουν οι μαθητές.

Για το παραμύθι μπορεί να γίνει η αφήγησή του από τον εκπαιδευτικό ή τους μαθητές, ή να το παρακολουθήσουν στην οθόνη, καθώς υπάρχει και η δυνατότητα αφήγησης σε οπτικοποιημένη μορφή (DVD).

Στη συνέχεια μπορεί να ακολουθήσει συζήτηση στα νηπιαγωγεία, με αυτόν τον τρόπο ενισχύεται η κριτική σκέψη και ο προφορικός λόγος των νηπίων που μπορούν να ζωγραφίσουν το δικό τους παραμύθι ή να το δραματοποιήσουν ή να εξελίξουν την πλοκή με τη βοήθεια της νηπιαγωγού.

Αναφορικά με τα δημοτικά σχολεία και τα γυμνάσια, μπορεί να ακολουθήσει συζήτηση, και θα μπορούσαν να σχεδιαστούν και να χρησιμοποιηθούν από τον εκπαιδευτικό, φύλλα εργασίας και δράσεις σχετικά με το περιεχόμενο και τις προεκτάσεις του εκπαιδευτικού υλικού.

Μέσα από σχεδιασμένες δραστηριότητες θα μπορούσε να διερευνηθεί η ανάκληση, η κατανόηση και η εφαρμογή, αλλά και να οργανωθούν δράσεις που να αξιοποιήσουν και άλλα επίπεδα, σύμφωνα με την αναθεωρημένη ταξινόμια στόχων του Bloom στον γνωστικό τομέα, όπως η ανάλυση, η αξιολόγηση και η σύνθεση (Bloom, 1956· Τζελέπη & Κοτίνη, 2014).

Με τις παραπάνω ενδεικτικές δράσεις μπορεί να ενισχυθεί ο διάλογος, ο γραπτός λόγος, η κριτική σκέψη των μαθητών και να ευαισθητοποιηθούν σε θέματα μετακίνησης και συμπεριφοράς στην πόλη. Οι προεκτάσεις του ενεργού πολίτη, ως σκεπτόμενο και συμμετέχον μέλος της κοινωνίας, μπορεί έτσι να μετουσιωθεί στην πράξη από τους ίδιους τους μαθητές ως ένας σημαντικός εκπαιδευτικός στόχος.

Το εκπαιδευτικό υλικό θα μπορούσε να αξιοποιηθεί από τον εκπαιδευτικό για έρευνα στην εκπαιδευτική πρακτική, στην εφαρμογή του σε



έρευνα πεδίου, αλλά και αξιολόγηση του εκπαιδευτικού υλικού στην πράξη (Bell, 1997· Bird et al., 1999· Cohen & Manion, 2000· Cohen et al., 2008).

Οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές μπορούν να αξιοποιήσουν το εκπαιδευτικό υλικό με δημιουργικότητα και με πολλές άλλες δραστηριότητες και προεκτάσεις, ανάλογα με τις δυνατότητες, τις κλίσεις τους και τη φαντασία που θα επιδείξουν. Μπορούν να το χρησιμοποιήσουν ανάλογα με τα ενδιαφέροντα και τις ιδιαιτερότητες της εκπαιδευτικής τους ομάδας και να το προσαρμόσουν ανάλογα.

Εκτός από την έντυπη μορφή του εκπαιδευτικού υλικού, πρόσβαση στο υλικό μπορεί να γίνει και διαδικτυακά. Το παραμύθι είναι αναρτημένο στον εξής σύνδεσμο: <https://www.youtube.com/watch?v=BdaCM9fzf58> Επίσης, το τραγούδι σε ζωντανή εκτέλεση είναι διαθέσιμο στον σύνδεσμο: <https://www.youtube.com/watch?v=FckQJ8tW3H4>

Η παρούσα εισήγηση, στο 1ο Πανελλήνιο Επιστημονικό Συνέδριο «Προτάσεις Τέχνης και Πολιτισμού στην Εκπαίδευση», συντελεί στην ευρύτερη διάχυση του εκπαιδευτικού υλικού μέσω της εκπαιδευτικής κοινότητας της Περιφερειακής Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας, ως διδακτικής προσέγγισης που αξιοποιεί την τέχνη ως διδακτικό μέσο. Ένα εκπαιδευτικό υλικό που δημιουργήθηκε από μαθητές, για την ευαισθητοποίηση μαθητών και προωθήθηκε με τη συνέργεια της Τοπικής Αυτοδιοίκησης, από ένα σχολείο ανοικτό στην κοινωνία, στην ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα και για το οποίο είμαστε πολύ περήφανοι.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: The Cognitive Domain*. New York: David McKay Co Inc.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Book Inc.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*. New York: Basic Book Inc.
- Horner, M. (2003). Leadership Theory Reviewed. In N. Bennett, M. Crawford, & M. Cartwright (Eds.), *Effective Educational Leadership* (pp.27-43). London: Open University - Paul Chapman Publishing.
- Kohn, N., & Smith, S. (2011). Collaborative fixation: Effects of others' ideas on brainstorming. *Applied Cognitive Psychology*, 25(3), 359–371.
- Reiska, P., Soika, K., & Cañas, A. J. (2018). Using concept mapping to measure changes in interdisciplinary learning during high school. *Knowledge Management & E-Learning*, 10(1), 1-24.



Ελληνόγλωσσες

- Βακάλη, Α., Ζωγράφου – Τσαντάκη, Μ., & Κωτόπουλος, Τ. (2013). *Η Δημιουργική γραφή στο νηπιαγωγείο*. Αθήνα: επίκεντρο.
- Βαλάκας, Γ. (2006). *Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών - Εκπαιδευτικό υλικό για τους εκπαιδευτές θεωρητικής κατάρτισης, τόμος III*. Αθήνα: ΕΚΕΠΙς.
- Βασιλάκη, Α., & Γιαννακουδάκης, Λ. (2009). *Η Δημιουργική Γραφή στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Κέδρος Εκπαίδευση.
- Bell, J. (1997). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας*. (Α. Β. Ρήγα μεταφρ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Bird, M., Hammersley, M., Gomm, R., & Woods, P. (1999). *Εκπαιδευτική Έρευνα στην Πράξη: Εγχειρίδιο Μελέτης*. (Ε. Φράγκου, μεταφρ.). Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Γιαννικοπούλου, Α. (2016). *Το εικονογραφημένο βιβλίο στην προσχολική εκπαίδευση: Φιλαναγνωστικές δράσεις*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Γρόσδος, Σ. (2014). *Δημιουργικότητα και δημιουργική γραφή στην εκπαίδευση: από το παιδί γραμματέα στο παιδί δημιουργό κειμένων. Στρατηγικές δημιουργικής γραφής*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Cialdini, R. B. (2007). Οι κίνδυνοι του να είσαι ο καλύτερος και ο πιο έξυπνος. Στο Harvard Business School Publishing (Ed.), *Αποτελεσματική Ηγεσία* (σ.193-204). Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Cohen, L., & Manion, L. (2000). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. (Χ. Μητσοπούλου & Μ. Φιλοπούλου μεταφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. (Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθαρά & Μ. Φιλοπούλου μεταφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Courau, S. (2000). *Τα Βασικά «εργαλεία» του Εκπαιδευτή Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Edge, C. (2017). *Γράψε τις καλύτερες ιστορίες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Fletcher, R. (1985). *Κοινωνικές Ομάδες και άτομα*. Ε. Χρονοπούλου (Επιστ. Επιμ.), (Μ. Τσάτσου μετάφρ.). Αθήνα: The Open University - Π. Κουτσομπός Α.Ε.
- Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2002). *Ο Νέος Ηγέτης. Η δύναμη της Συναισθηματικής Νοημοσύνης στη Διοίκηση Οργανισμών*. Ο. Παπακώστα (Επιμ.), (Χ. Ξενάκη & Μ. Κουμπάρη μεταφρ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Jaques, D., (2004). *Μάθηση σε ομάδες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Καρατζόλας, Ν., Λαζαρίδης, Ν., Μαυρίδης, Γ., Μπονάνος, Μ., & Μωσερόπουλος, Μ. (2006). *Βιωματικές Δραστηριότητες Ομαδικής και Προσωπικής Ανάπτυξης: Ένα χρήσιμο εργαλείο για εκείνους που συντονίζουν και καθοδηγούν ομάδες*. Θεσσαλονίκη: Μηδέν 010 Δέκα.



- Κόκκος, Α. (2006). *Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών - Εκπαιδευτικό υλικό για τους εκπαιδευτές θεωρητικής κατάρτισης. Τόμος Ι*. Αθήνα: ΕΚεΠις.
- Νογέ, D. & Riveteau, J. (1999). *Πρακτικός Οδηγός του Εκπαιδευτή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Παπανικολάου, Ρ. & Τσιλιμένη, Τ. (1992). *Η παιδική λογοτεχνία στο νηπιαγωγείο: Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Πολέμη – Τοδούλου, Μ. (2006). Αξιοποίηση της διεργασίας της ομάδας στην εκπαίδευση ενηλίκων Στο Γ. Βαλάκας, κ. συν. *Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών - Εκπαιδευτικό υλικό για τους εκπαιδευτές θεωρητικής κατάρτισης* (σσ.151-272). Τόμος ΙΙΙ. Αθήνα: ΕΚεΠις.
- Rogers, A. (1999). *Η εκπαίδευση ενηλίκων*. (Μ. Κ. Παπαδοπούλου & Μ. Τόμπρου μεταφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σωτηρίου, Σ. (2012). *Δημιουργική Γραφή: Το Σενάριο*. Σέρρες: Δημόσια Κεντρική Βιβλιοθήκη Σερρών.
- Τζελέπη, Σ., & Κοτίνη, Ι. (2014). Ταξινομία του Bloom για αξιολόγηση διδακτικών στόχων στον Προγραμματισμό. *Πρακτικά Εργασιών 8ου Πανελληνίου Συνεδρίου Καθηγητών Πληροφορικής*. Βόλος 28-30 Μαρτίου 2014. Ανακτήθηκε στις 7/10/2019 από:
<http://synedrio.pekap.gr/praktika/8o/ergasies/4Tzelepi2-full.pdf>.
- Τριβιζάς, Ε. (2017). *Τα πιο όμορφα πράγματα που έχει πει ο Ευγένιος Τριβιζάς για τα παιδιά: Συνέντευξη*. Ανακτήθηκε στις 15/1/2019 από:
<https://www.koutipandoras.gr/article/ta-pio-omorfa-pragmata-poy-exei-pei-o-eygenios-tribizas-gia-ta-paidia>.

Ανδρέας Κοτρίδης

Οικονομολόγος Msc Med, Μουσικό Σχολείο Βέροιας
a_kotridis@hotmail.com



Ζωγραφίζοντας με τον Βαν Γκογκ

Δέσποινα Κοτρωνίδου

Περίληψη

Ο πολιτισμός αποτελεί τη δεύτερη φύση του ανθρώπου και συμβάλλει τόσο στην κατανόηση του παρελθόντος όσο και στην ορθή αντιμετώπιση του παρόντος αλλά και στον προγραμματισμό του μέλλοντος (Hegel, 1970). Ο πολιτισμός προάγεται και υποστηρίζεται από την εφαρμογή της πολιτιστικής πολιτικής που σύμφωνα με τον ορισμό που υιοθετήθηκε από την UNESCO (1969:) ορίζεται ως «το σύνολο των κοινωνικών πρακτικών συνειδητών και διακριβωμένων παρεμβάσεων ή μη παρεμβάσεων που έχουν στόχο την ικανοποίηση κάποιων πολιτιστικών αναγκών με την υπέρτατη δυνατή χρήση όλων των υλικών και ανθρώπινων πόρων, που μια δεδομένη κοινωνία διαθέτει σε μίαν ορισμένη χρονική στιγμή». Στα πλαίσια της πολιτιστικής πολιτικής εντάσσεται η πολιτιστική εκπαίδευση η οποία μέσω των πολιτιστικών προγραμμάτων ωθεί τους μαθητές να συμμετέχουν στην πολιτιστική ζωή της κοινωνίας που ζουν και να αναπτύξουν τη δημιουργικότητά τους, αλλά και προσωπικές κοινωνικές δεξιότητες και στάσεις.

Λέξεις κλειδιά: Βαν Γκογκ, τέχνη, προσχολική ηλικία

1. Εισαγωγή

Τα Πολιτιστικά Προγράμματα έχουν οριστεί σύμφωνα με την εγκύκλιο του ΥΠ.Π.Ε.Θ υπ' αριθμ.178852/ΓΔ4/06-11-2015 ως «κάθε δημιουργική διαδικασία η οποία μέσα από την έρευνα, τη συλλογή υλικού, τη μελέτη, τη δημιουργία, την εξαγωγή συμπερασμάτων, την ανάδειξη και παρουσίαση έργου αποσκοπεί στην προώθηση στοιχείων πολιτισμού, στην καλλιέργεια της αισθητικής, της έκφρασης, της κατανόησης, της δημιουργικότητας και της συνεργασίας». Τα Πολιτιστικά Προγράμματα είναι προαιρετικά και τα θέματα επιλέγονται ελεύθερα ανάλογα με τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες της εκάστοτε σχολικής μονάδας (Jones & Nimmo, 1998). Μέσα από τη υιοθέτηση της βιωματικής προσέγγισης της μάθησης τα παιδιά ενθαρρύνονται να αποφασίζουν και να επιλέγουν τις δραστηριότητες με τις οποίες θα ασχοληθούν και κατά συνέπεια να αποκτήσουν νέες γνώσεις και να κατανοήσουν καλύτερα τον κόσμο που τα περιβάλλει (Katz & Chard, 1995).

Τα εκπαιδευτικά προγράμματα που υλοποιούνται πρέπει να συνοδεύονται από μελέτες αξιολόγησης των αποτελεσμάτων τους. Πρόκειται για μια πρακτική που υιοθετήθηκε πολύ νωρίς τόσο από διεθνείς οργανισμούς όσο και από τις εθνικές αρχές. Σύμφωνα με τον ορισμό του Ο.Ο.Σ.Α. (1997α, όπ. αναφέρεται στο Βεργίδης & Καραλής 2008: 120) "Οι αξιολογήσεις είναι συστηματικές αναλύσεις των σπουδαιότερων πλευρών μιας πολιτικής, ενός οργανισμού ή ενός προγράμματος, με έμφαση στην εγκυρότητα των αποτελεσμάτων και τη δυνατότητα χρήσης τους. Ο κύριος



σκοπός των αξιολογήσεων είναι να συμβάλλουν στη βελτίωση της λήψης αποφάσεων, της κατανομής των πόρων και του επιπέδου υπευθυνότητας".

2. Πολιτιστικά προγράμματα

Τα πολιτιστικά προγράμματα είναι κάθε δημιουργική διαδικασία που στοχεύει στην καλλιέργεια της αισθητικής, της ανάδειξης και προώθησης στοιχείων πολιτισμού, όπως: σχέσεις των δύο φύλων, ανθρώπινα δικαιώματα, ήθη, έθιμα, τελετουργίες, γλώσσα, λογοτεχνία, ελληνική μυθολογία, οικογένεια, γειτονιά, σχολείο, ξеноφοβία και αποκλεισμός, σχολική βία, μνημεία, μουσεία, ιστορία, ολυμπισμός, καλλιτεχνικά δημιουργήματα, αντικείμενα καθημερινής χρήσης, τεχνολογικά επιτεύγματα, μαθητικός τύπος (έκδοση έντυπης/ηλεκτρονικής εφημερίδας ή έντυπου/ηλεκτρονικού περιοδικού), διαφημίσεις και λόγος, φιλιαναγνωσία, δημιουργική γραφή (Αρβανιτίδου, 2013).

Κατά την εφαρμογή Πολιτιστικών Προγραμμάτων είναι δυνατό να αναπτυχθούν δράσεις μέσω του χορού, του θεάτρου, της μουσικής και γενικότερα των εικαστικών τεχνών (ζωγραφική, σχέδιο, γλυπτική, διακόσμηση, αρχιτεκτονική, κινηματογράφος, φωτογραφία, γραφιστική, κεραμική, υφαντική κ.λπ.) (Στεφανάτου, 2012).

Τα πολιτιστικά προγράμματα στη χώρα μας εμφανίζονται για πρώτη φορά παράλληλα με προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και αγωγής υγείας στην Υπουργική Απόφαση του Γ2 4867/28-8-1992 (ΦΕΚ629 τ. Β/23-10-1992) όπου τονίζεται ο προαιρετικός τους χαρακτήρας και η "ενεργητική συμμετοχή, δημιουργική συμμετοχή" των μαθητών.

2.1.Ο ρόλος των πολιτιστικών προγραμμάτων στην εκπαίδευση

Τα Πολιτιστικά Προγράμματα σύμφωνα με τη Ζωγράφου (2003) συμβάλλουν στο άνοιγμα του σχολείου προς το εξωσχολικό περιβάλλον, την τοπική κοινωνία και τον επαγγελματικό κόσμο που αποτελούν τους συντελεστές που θα συμβάλλουν στην ολόπλευρη αντιμετώπιση των προβλημάτων από τους μαθητές και θα διαμορφώσουν την προσωπική και κοινωνική τους ταυτότητα μέσα από τη διαρκή αλληλεπίδραση τους με το περιβάλλον.

Οι μαθητές που συμμετέχουν στα πολιτιστικά προγράμματα θα αποκτήσουν ενσυναίσθηση, αισθήματα αλληλοβοήθειας, ασφάλειας, θα νιώσουν οικειότητα και αυτοπεποίθηση, θα μάθουν να σέβονται και να αποδέχονται τους άλλους ανθρώπους και θα μειωθούν οι αναστολές και οι φοβίες τους (Μπρούζος, 1998). Επίσης οι μαθητές επωφελούνται από τη συμμετοχή τους στα πολιτιστικά προγράμματα καθώς εισέρχονται σε μια διαδικασία καταγραφής δεδομένων από αρχεία, μουσεία, διαδίκτυο. Μαθαίνουν να συντάσσουν ερωτηματολόγια για να διεξάγουν τις απαιτούμενες για το θέμα τους συνεντεύξεις, τηρούν ημερολόγιο, αλληλογραφούν με άλλα σχολεία, απλούς πολίτες ή αρμόδιους φορείς. Υποβάλλουν χειρόγραφες και ηλεκτρονικές αιτήσεις σε Υπηρεσίες



αναζητώντας πληροφορίες και στοιχεία που θα διευκολύνουν την εργασία τους. Διοργανώνουν εκθέσεις, παραστάσεις, συντάσσουν προσκλήσεις, αλληλοενημερώνονται για την πορεία των εργασιών που έχουν αναλάβει (Στέφου, 2008).

Κατά την εκπόνηση Πολιτιστικών Προγραμμάτων στην εκπαίδευση αλλάζουν οι ρόλοι μαθητών και εκπαιδευτικών. Πρόκειται για μια ενεργητική, ποιοτική, μαθητοκεντρική προσέγγιση της μάθησης. Στόχος δεν είναι η απλή απόκτηση γνώσεων αλλά η αλλαγή στάσεων, συμπεριφορών και η απόκτηση δεξιοτήτων. Εφαρμόζονται μοντέρνες εκπαιδευτικές τεχνικές. Πρωταγωνιστής είναι πλέον ο μαθητής και ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει συμβουλευτικό ρόλο, εμπυχνώνει, ενθαρρύνει και βοηθά τους συμμετέχοντες μαθητές να σχεδιάσουν τα πλάνα εργασίας. Αποτελεί κι αυτός μέλος της ομάδας αφού ως συνοικοδόμος και συνερευνητής θα μάθει κι αυτός μέσα από τη διαδικασία η οποία δεν είναι δεδομένη εκ των προτέρων (Χατζηδήμου, 2007).

3. Στοιχεία εφαρμογής Πολιτιστικού Προγράμματος "Ζωγραφίζοντας με τον Βαν Γκογκ"

Το προσωπικό ενδιαφέρον της εκπαιδευτικού για τα πολιτιστικά προγράμματα και την εκπόνηση τους αποτέλεσε ισχυρό κίνητρο ώστε να ασχοληθούμε με αυτά στο 2ο τμήμα του 8ου Νηπιαγωγείου Νεάπολης Θεσσαλονίκης τη σχολική χρονιά 2018-2019.

Επιλέχτηκε το πρόγραμμα με τίτλο «Ζωγραφίζοντας με το Βαν Γκογκ» με αφορμή μια αφίσα για τη μεγαλειώδη έκθεση – εμπειρία Van Gogh Alive – The Experience που παρουσίασε η πολιτιστική εταιρεία Λάβρυς από τις 23 Νοεμβρίου 2018 μέχρι τις 20 Ιανουαρίου 2019 στον χώρο της ΔΕΘ στη Θεσσαλονίκη.

Η χρονική εξέλιξη του προγράμματος (διερεύνηση θέματος, επεξεργασία, υλοποίηση δράσεων, επισκέψεων, παρουσίαση) διήρκεσε 25 δίωρα από τον Νοέμβριο 2018 έως και τον Μάιο 2019.

3.1. Παιδαγωγικοί στόχοι

- Να έρθουν τα παιδιά σε επαφή με τη ζωή και τα έργα του Βίνσεντ Βαν Γκογκ
- Να αποκτήσουν γνώσεις και πληροφορίες για τη ζωγραφική
- Να καλλιεργήσουν την οπτική τους αντίληψη, αγάπη και θετική στάση για την τέχνη
- Να διακρίνουν το ωραίο στο φυσικό και ανθρωπογενές περιβάλλον αλλά και στην τέχνη
- Να κατανοήσουν ότι η τέχνη αποτελεί έκφραση των συναισθημάτων και μέσο επικοινωνίας
- Να διεγείρουν τη φαντασία τους και τη δημιουργικότητά τους



- Να εκφράσουν τις ιδέες, εμπειρίες και συναισθήματα μέσα από τα δικά τους έργα τέχνης
- Να εξασκηθούν στη χρήση υλικών και διαφόρων τεχνικών για να αποκτήσουν δεξιότητες και να ενθαρρυνθούν στην παραγωγή έργων
- Να βελτιωθούν οι γλωσσικές, γνωσιοαντιληπτικές και μαθηματικές δεξιότητες
- Να αναπτύξουν την εκτίμηση και το σεβασμό προς τον εαυτό τους και τους άλλους αλλά και ενδιαφέρον και επιθυμία για συμμετοχή σε καλλιτεχνικές δραστηριότητες μέσα και έξω από την τάξη

3.2. Παιδαγωγική διαδικασία

- Γνωριμία με τη ζωή και το έργο του ζωγράφου Βίνσεντ Βαν Γκογκ
- Παρατήρηση των έργων και της τεχνοτροπίας του ζωγράφου
- Βίωση της θεματολογίας των πινάκων μέσω μουσικής και κίνησης
- Δραστηριότητες προφορικού και γραπτού λόγου
- Μαθηματικές δραστηριότητες
- Εικαστικές δραστηριότητες με αφορμή τους πίνακες του Βαν Γκογκ
- Συλλογή πληροφοριών και εικόνων από το διαδίκτυο
- Εικονική περιήγηση στο Μουσείο Βαν Γκογκ στο Άμστερνταμ: amsterdam.arounder.com
- Επίσκεψη στην έκθεση – εμπειρία Van Gogh Alive – The Experience
- Δημιουργία έκθεσης με έργα των παιδιών εμπνευσμένα από πίνακες του Βαν Γκογκ
- Ατομικό λεύκωμα με τις εργασίες του κάθε μαθητή

3.3. Μεθοδολογία Υλοποίησης

- Μέθοδος Project
- Σύνδεση με το αναλυτικό πρόγραμμα
- Εργασία σε ομάδες
- Συζήτηση
- Προβληματισμός/Καταιγισμός ιδεών
- Διερευνητική μάθηση/συλλογή πληροφοριών
- Αξιολόγηση

3.4. Πεδία σύνδεσης με τα προγράμματα σπουδών (αντίστοιχων γνωστικών αντικειμένων)

- Παιδί και ανθρωπογενές περιβάλλον
- Παιδί και γλώσσα
- Παιδί και μαθηματικά
- Παιδί και δημιουργία – Έκφραση
- Παιδί και πληροφορική

4. Παρουσίαση δραστηριοτήτων

4.1. Παιδί και ανθρωπογενές περιβάλλον

Ξεκινήσαμε τις δραστηριότητές μας με τη γνωριμία της ζωής του Ολλανδού ζωγράφου Βίνσεντ Βαν Γκογκ που από τα πολύ νεανικά του χρόνια παρουσίασε τάσεις μελαγχολίας και πρώιμα ψυχολογικά προβλήματα. Μέσα από την τέχνη του εξέφραζε τα συναισθήματα του.

Η απεικόνιση της πραγματικότητας υποτάχθηκε πλήρως στον ψυχισμό του αλλά και τα χρώματα που επέλεγε ο Βαν Γκογκ δεν ήταν γιατί αντιστοιχούσαν στην πραγματικότητα αλλά γιατί ανταποκρίνονταν στην ορμητική φύση της έκφρασής του.

Στη συνέχεια περάσαμε στη γνωριμία των συναισθημάτων, στους τρόπους έκφρασης και διαχείρισής τους. Τα παιδιά ζωγράφισαν τα συναισθήματα (εικόνα 1).



Εικόνα 1. Ζωγραφίζοντας τα συναισθήματα

Σε ένα φύλλο εργασίας κλήθηκαν αρχικά να "βάλουν χρώμα στο συναίσθημα" δηλαδή να χρωματίσουν κουτάκια που αντιστοιχούσαν σε διάφορα συναισθήματα όπως χαρούμενος, λυπημένος, θυμωμένος, αστείος, ενθουσιασμένος, φοβισμένος, νευρικός, κουρασμένος με το χρώμα που αυτά επιθυμούσαν.

Κατόπιν έπρεπε σε ένα πλαίσιο να φτιάξουν μια ζωγραφιά και να μας πουν τι συναισθήματα τους προκαλεί (εικόνα 2).



Εικόνα 2. Χρωματίζοντας τα συναισθήματα

Στο τέλος της θεματικής ενότητας των συναισθημάτων συμφωνήσαμε το κάθε παιδί να φτιάξει το δικό του κουτί "αρνητικών συναισθημάτων" μέσα στο οποίο θα βάζει ένα μήνυμα ή ζωγραφιά κάθε φορά που κατακλύζεται από αρνητικά συναισθήματα έτσι ώστε να τα επικοινωνήσει. Όποιος επιθυμεί μπορεί να ανοίγει το κουτί να διαβάσει το μήνυμα ή να βλέπει τη ζωγραφιά και να συζητείται το πρόβλημα (εικόνα 3).



Εικόνα 3. Το κουτί των αρνητικών συναισθημάτων

4.2. Παιδί και γλώσσα

Στις γλωσσικές δραστηριότητες τα παιδιά έμαθαν να γράφουν το όνομα του Βίνσεντ Βαν Γκογκ (εικόνα 4).



Εικόνα 4. Γραφή του ονόματος του Βίνσεντ Βαν Γκογκ

Γνώρισαν τα εργαλεία ζωγραφικής και αντιστοίχησαν τις εικόνες τους με τις σωστές λέξεις.

Με αφορμή τον πίνακα Παπούτσια, 1886 (εικόνα 5).



Εικόνα 5. Vincent Van Gogh, Παπούτσια, 1886

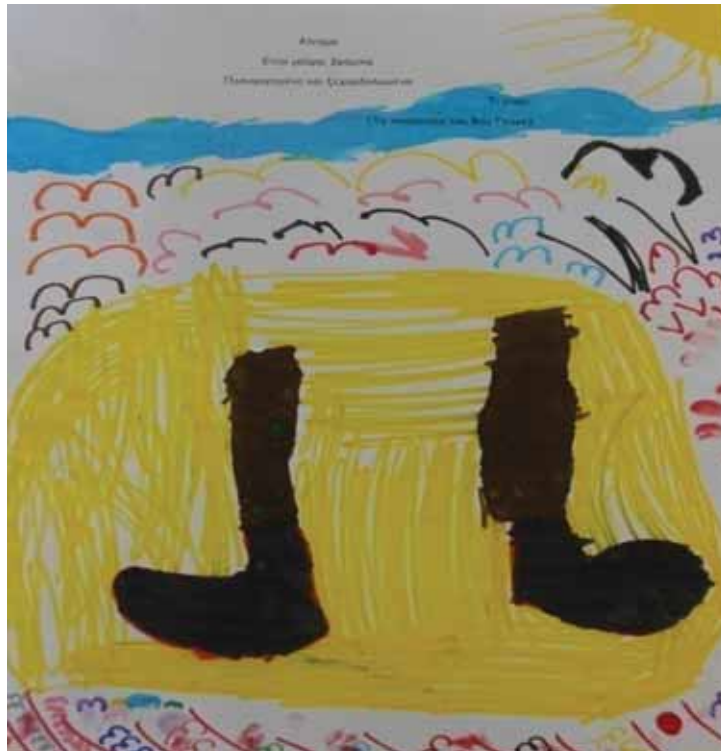
Επινόησαν και εικονογράφησαν το εξής αίνιγμα:

Είναι μαύρα, βρόμικα,
πολυφορεμένα και ξεχαρβαλωμένα.



«Προτάσεις Τέχνης και Πολιτισμού στην Εκπαίδευση»

Τι είναι; (Τα παπούτσια του Βαν Γκογκ) (εικόνα 6).



Εικόνα 6. Εικονογράφηση αινίγματος

Για το Χειμωνιάτικο τοπίο, 1888 (εικόνα 7)



Εικόνα 7. Van Gogh, Χειμωνιάτικο τοπίο, 1888

δημιούργησαν και εικονογράφησαν το δικό τους παραμύθι με τίτλο «Το χιονισμένο χωριό» (εικόνα 8).



Εικόνα 8. Παραμύθι "Το χιονισμένο χωριό"

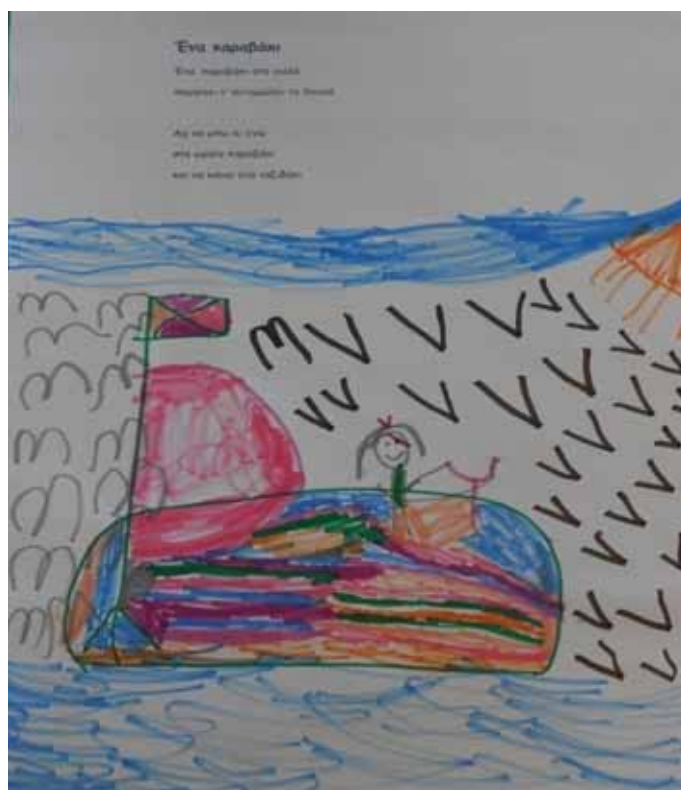
Πρόκειται για την ιστορία του μικρού Βίνσεντ. Ένα φτωχό παιδάκι που ζωγραφίζει πολύ ωραία και αποφασίζει να πάει σε μια αγορά να πουλήσει τις ζωγραφιές του. Είναι χειμώνας, έχει πολύ κρύο και χιόνι, περπατά ανάμεσα στα στριφογυριστά έλατα. Στην αγορά δεν του δίνουν σημασία και μάλιστα κάποιοι κοροϊδεύουν τις ζωγραφιές του. Ο μικρός Βίνσεντ κλαίει. Στο τέλος μια οικογένεια περνάει κι ενθουσιάζεται με τα έργα του Βίνσεντ. Τα αγοράζουν κι ο μικρός επιστρέφει χαρούμενος στην οικογένειά του. Για τις Ψαρόβαρκες στην παραλία, 1888 (εικόνα 9)



Εικόνα 9. Van Gogh, Ψαρόβαρκες στην παραλία 1888
παρήγαγαν και εικονογράφησαν το ποίημα:

Καραβάκι
Ένα καραβάκι στο γιαλό
πηγαίνει ν' ανταμώσει το βουνό

Αχ να μπω κι εγώ
στο ωραίο καραβάκι
και να κάνω ένα ταξιδάκι (εικόνα 10).



Εικόνα 10. Εικονογράφηση ποιήματος
Καραβάκι

4.3. Παιδί και μαθηματικά

Πραγματοποιήθηκαν ποικίλες μαθηματικές δραστηριότητες. Ομαδοποίησαν και ταξινόμησαν τους πίνακες με κάποιο κριτήριο όπως θέμα, χρώμα που τους κατατάσσει σε ομάδες - σύνολα αλλά και με περισσότερα από ένα κριτήρια.

Σύγκριναν συλλογές αντικειμένων.

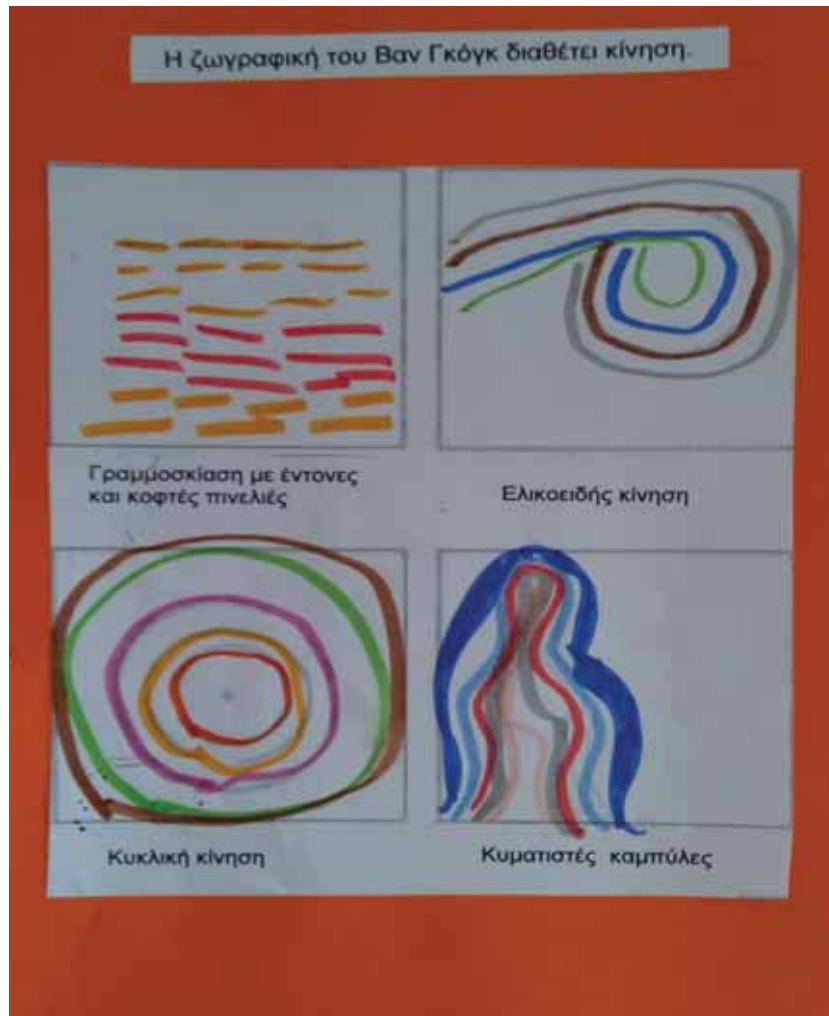
Μέτρησαν π.χ τους πίνακες με τα ηλιοτρόπια (11 πίνακες με διαφορετικό αριθμό ηλιοτρόπιων ο καθένας), τον αριθμό των ανθρώπων στον πίνακα Πατατοφάγοι κλπ.

Πρόσθεσαν και αφαίρεσαν μονοψήφιους αριθμούς.

Έμαθαν τις έννοιες περισσότερα, λιγότερα, ίσα.

4.4. Παιδί και δημιουργία – Έκφραση

Παρατηρώντας τους πίνακες του Βαν Γκογκ διαπιστώσαμε πως οι γραμμές των συνθέσεων έμοιαζαν να έχουν κίνηση. Οι πίνακες μοιάζουν να ρέουν μπροστά στα μάτια του παρατηρητή. Τα παιδιά πειραματίστηκαν με τις γραμμές (γραμμοσκίαση, ελικοειδή κίνηση, κυκλική, κυματιστές καμπύλες) (εικόνα 11).



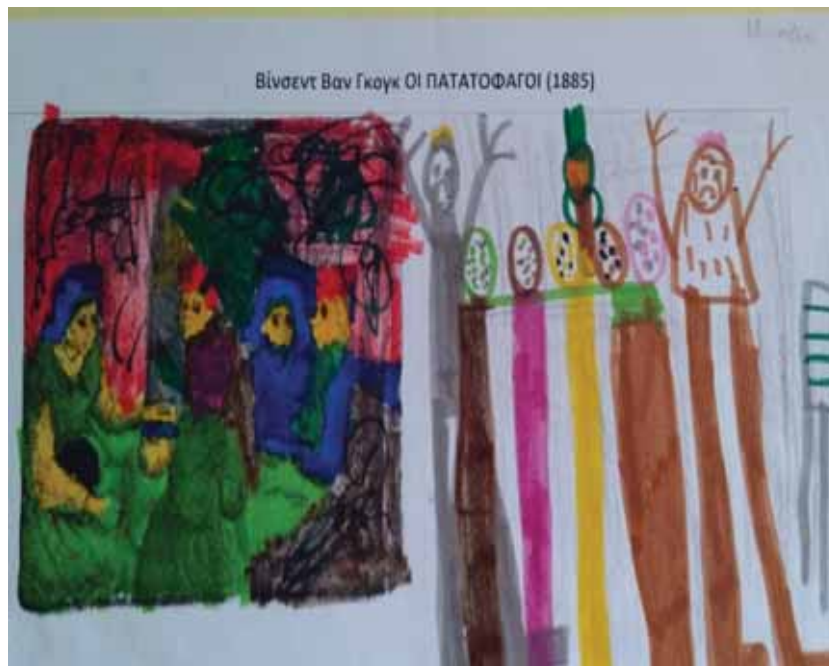
Εικόνα 11. Οι γραμμές του Βαν Γκογκ

Η επόμενη δραστηριότητα αφορούσε την επεξεργασία γνωστών πινάκων του Βαν Γκογκ.

Αφού παρατήρησαν τον πίνακα Πατατοφάγοι, 1885 (εικόνα 12) τα παιδιά προσπάθησαν να απεικονίσουν τους αγρότες σε ένα φτωχικό τραπέζι υπό το φως της μικρής λάμπας τους, οι οποίοι τρώνε τις πατάτες που έχουν καλλιεργήσει μόνοι τους στη γη τους, με τα χέρια τους (εικόνα 13).



Εικόνα 12. Van Gogh, Πατατοφάγοι, 1885



Εικόνα 13. Ζωγραφική, Πατατοφάγοι

Για τον πίνακα Βάζο με 15 Ηλιοτρόπια, 1888 (εικόνα 14) δημιούργησαν ηλιοτρόπια με την τεχνική τύπωμα με softex (εικόνα 15) και ομαδικό έργο με ηλιοτρόπια με μικτή τεχνική (κολάζ όπου σχεδίασαν τις παλάμες τους σε κίτρινα χαρτιά, τις έκοψαν, τις κόλλησαν και ζωγραφική με τέμπρα) (εικόνα 16).



Εικόνα 14. Van Gogh, Βάζο με 15 ηλιοτρόπια 1888



Εικόνα 15. Ηλιοτρόπια με τύπωμα softex



Εικόνα 16. Ηλιοτρόπια - Κολάζ και τέμπερα

Επίσης για το Βάζο με τα 15 Ηλιοτρόπια κατασκεύασαν κάρτες με τη χρήση της τεχνικής pop- up (εικόνα 17).



Εικόνα 17. Ηλιοτρόπια - Κάρτες pop-up

Για τον πίνακα Υπνοδωμάτιο στην Άρλ, 1888 (εικόνα18)



Εικόνα 18. Van Gogh, Υπνοδωμάτιο στην Άρλ 1888

οι δραστηριότητες αφορούσαν ελεύθερη ζωγραφική του δωματίου του Βαν Γκογκ στο δεξί μέρος μιας σελίδας A4 αφού το παρατηρούσαν πρώτα στη φωτογραφία που υπήρχε στο αριστερό μέρος της σελίδας αλλά και μια ομαδική τρισδιάστατη κατασκευή σε ένα κουτί που αποτελούσε το δωμάτιο του ζωγράφου (εικόνα19) καθώς και ατομικές κάρτες με τη χρήση της τεχνικής pop-up (εικόνα 20).



Εικόνα 19. Υπνοδωμάτιο στην Άρλ – τρισδιάστατη κατασκευή



Εικόνα 20. Υπνοδωμάτιο στην Άρλ - Κάρτες pop-up

Για τον πίνακα Φθινοπωρινό τοπίο με τέσσερα δέντρα, 1885 (εικόνα 21)



Εικόνα 21. Van Gogh,
Φθινοπωρινό τοπίο με τέσσερα δέντρα, 1885

εφαρμόστηκαν οι τεχνικές πουαντιγιέ (χρήση μπατονέτας) (εικόνα 22),
ζωγραφική με οδοντόβουρτσα (εικόνα 23) και τύπωμα με φελό (εικόνα 24).



Εικόνα 22. Τεχνική πουαντιγιέ



Εικόνα 23. Ζωγραφική με οδοντόβουρτσα



Εικόνα 24. Τύπωμα με φελό

Τα παιδιά δημιούργησαν ατομικές και ομαδικές εργασίες με μικτή τεχνική κολάζ και ζωγραφική με τέμπερα, ξυλομπογιά, νερομπογιά, λαδοπαστέλ, κηρομπογιά, μελάνι, κάρβουνο καθώς και ζωγραφική πάνω σε αλουμινόχαρτο για τους πίνακες Παπούτσια 1886, (εικόνα 25), Ψαρόβαρκες στην παραλία, 1888 (εικόνες 26, 27), Αυτοπροσωπογραφία 1889 (εικόνες 28, 29,30), Έναστρη νύχτα, 1889 (εικόνες 31, 32, 33), Άνθη Αμυγδαλιάς, 1890 (εικόνες 34,35), Λιβάδι με παπαρούνες, 1890 (εικόνες 36,37), Σιταροχώραφο με Κοράκια, 1890 (εικόνες 38,39).



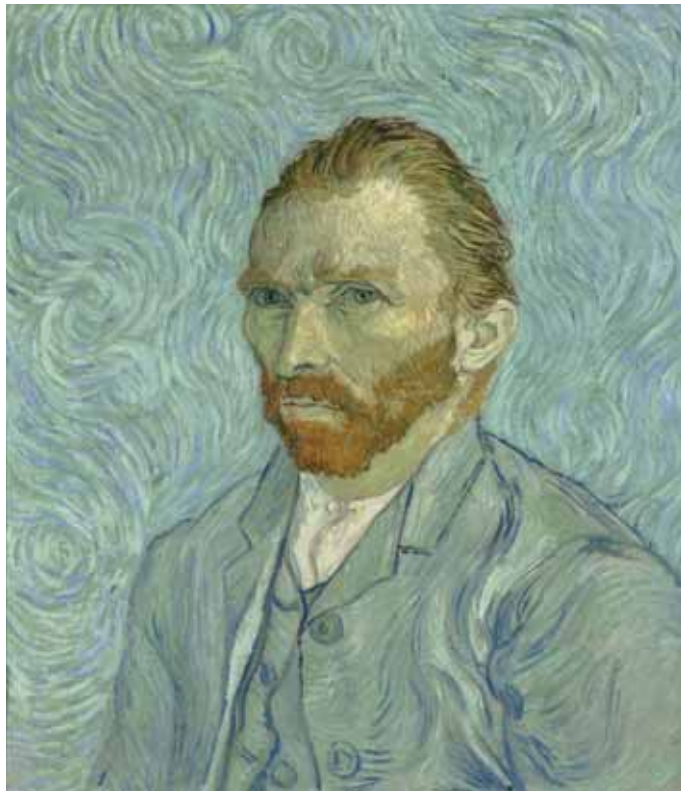
Εικόνα 25. Τα παπούτσια του Βαν Γκογκ
Ζωγραφική με νερομπογιά, κολάζ



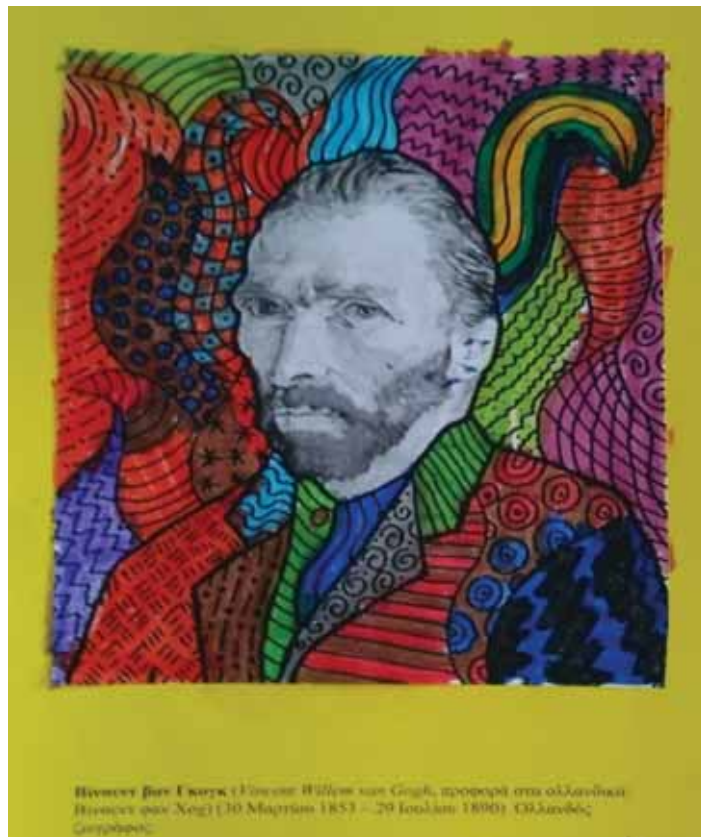
Εικόνα 26. Ψαρόβαρκες στην παραλία (ζωγραφική με τέμπερα, τεχνική πουαντιγιέ, κολάζ,)



Εικόνα 27. Ψαρόβαρκες στην παραλία
Ζωγραφική με τέμπερα, μελάνι/κολάζ,



Εικόνα 28. Van Gogh, Αυτοπροσωπογραφία, 1889



Εικόνα 29. Ζωγραφική αυτοπροσωπογραφίας Βαν Γκογκ



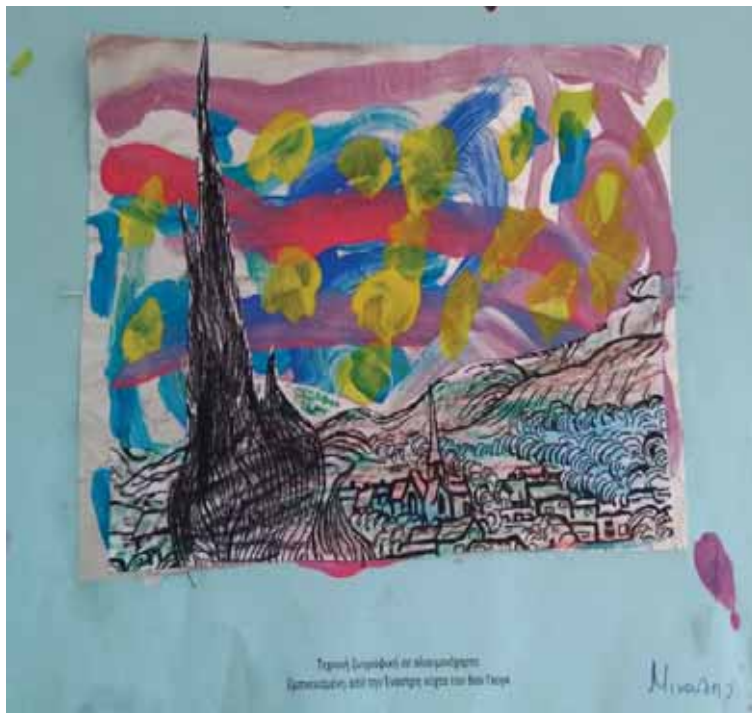
Εικόνα 30. Αυτοπροσωπογραφία



Εικόνα 31. Van Gogh, Έναστρη νύχτα, 1889



Εικόνα 32. Αναπαραγωγή Έναστρης νύχτας με μαρκαδόρο, κάρβουνο, λαδοπαστέλ



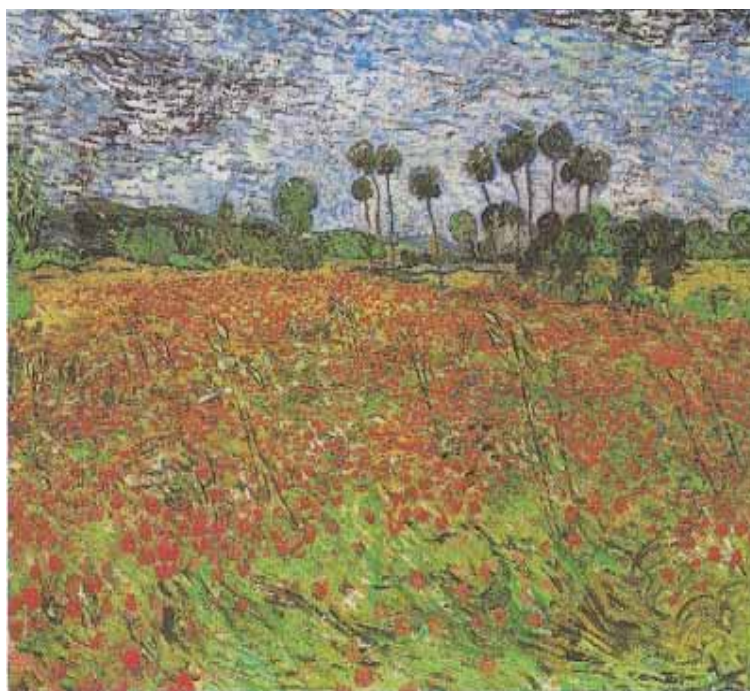
Εικόνα 33. Ζωγραφική σε αλουμινόχαρτο



Εικόνα 34. Van Gogh, Άνθη Αμυγδαλιάς, 1890



Εικόνα 35. Αμυγδαλιά, ζωγραφική με τέμπρα



Εικόνα 36. Van Gogh, Λιβάδι με παπαρούνες 1890



Εικόνα 37. Λιβάδι, Κολάζ/ζωγραφική με τέμπρα



Εικόνα 38. Van Gogh, Σιταροχώραφο με Κοράκια, 1890



Εικόνα 39. Σιταροχώραφα, ζωγραφική με τέμπερα

4.5. Παιδί και πληροφορική

- Αναζητήσαμε πληροφορίες και εικόνες από το διαδίκτυο.
- Εκτυπώσαμε τις εικόνες με τα έργα που άρεσαν στα παιδιά.
- Χρησιμοποιήσαμε το πρόγραμμα του Η/Υ swar puzzle για να δημιουργήσουν και να ανασυνθέσουν τα παιδιά παζλς με πίνακες του Βίνσεντ Βαν Γκογκ.

- Παρακολούθησαμε εκπαιδευτικά βίντεο με τη ζωή και τα έργα τέχνης του ζωγράφου.
- Πραγματοποιήσαμε Εικονική Περιήγηση στο μουσείο Βαν Γκογκ στο Άμστερνταμ amsterdam.arounder.com
- Επισκεφτήκαμε την έκθεση – εμπειρία Van Gogh Alive – The Experience στο χώρο της ΔΕΘ στην Θεσσαλονίκη (εικόνα 40).



Εικόνα 40. Επίσκεψη στην έκθεση – εμπειρία Van Gogh Alive

Αξιολόγηση

Σύμφωνα με τους Scriven, 1967, Cuba & Lincon, 1981, Δημητρόπουλο 1999, Davinsson, 2005 (όπ. αναφ. στο Καραγιώργη, 2013, σ.4) με την αξιολόγηση γίνεται "προσπάθεια να προσδιοριστεί η αξία ενός προγράμματος, μιας διαδικασίας, μιας πολιτικής, ενός οργανισμού ή ενός προσώπου, ενός προϊόντος ή μιας υπηρεσίας". Οι Anderson και Postlethwaite (2007) θεωρούν πως πρόκειται για μια μεθοδική συλλογή στοιχείων ως προς τα γνωρίσματα, τις δραστηριότητες και τα αποτελέσματα των συγκεκριμένων προγραμμάτων. Οι Walberg και Haertel (1990) εκτιμούν ότι η αξιολόγηση προγραμμάτων είναι η διαδικασία κατά την οποία καθορίζεται η αξία τους σε σχέση με την εξέλιξή τους.

Η αξιολόγηση πολιτιστικών προγραμμάτων επικεντρώνεται στη διαδικασία, στο αποτέλεσμα και τις επιδράσεις.

Όταν γίνεται αξιολόγηση των πολιτιστικών προγραμμάτων αποτιμάται η αποτελεσματικότητα ενός προγράμματος ως προς την επίτευξη των στόχων του, διακρίνονται οι επιδράσεις από άλλους παράγοντες, επιδιώκεται η βελτίωση του προγράμματος μέσω τροποποιήσεων των τρεχουσών λειτουργιών, εξετάζεται η σύγκλιση των αποτελεσμάτων του προγράμματος με τους αρχικούς στόχους, δίνονται σαφείς πληροφορίες για την πρόοδο των μαθητών, το βαθμό εμπλοκής τους στο πρόγραμμα, την ανταπόκρισή τους στις διάφορες δραστηριότητες και την αλλαγή της σκέψης, της στάσης τους και της συμπεριφοράς τους, επιτρέπεται να διαγνωστούν οι αδυναμίες και οι παράγοντες που τις προκαλούν ώστε να αναπτυχθούν στρατηγικές αντιμετώπισης των προβλημάτων. Η αξιολόγηση των πολιτιστικών

προγραμμάτων μπορεί να πραγματοποιηθεί από τους εκπαιδευτικούς αλλά και από την ολομέλεια. Κατά την αξιολόγηση των προγραμμάτων από τους εκπαιδευτικούς παρατηρούνται οι αντιδράσεις και η συμμετοχή των μαθητών στις δραστηριότητες, αξιολογείται η καταλληλότητα, το κόστος η ασφάλεια των υλικών που χρησιμοποιούνται, ελέγχεται η πρόσβαση και καταλληλότητα των πηγών, η καταλληλότητα της ημέρας και της ώρας των συναντήσεων - επισκέψεων καθώς και το κόστος τους. Όταν η αξιολόγηση γίνεται από την ολομέλεια πραγματοποιείται συζήτηση και διατύπωση των εντυπώσεων, επανεξετάζονται οι δραστηριότητες, πιθανά επαναπροσδιορίζονται οι στόχοι και η πορεία του προγράμματος ώστε να αντιμετωπιστούν πιθανά προβλήματα που προέκυψαν (Κωστή, 2010).

Στο τέλος του προγράμματος μας «Ζωγραφίζοντας με τον Βαν Γκογκ» όλο το υλικό που παρήγαγαν τα παιδιά συγκεντρώθηκε και δημιουργήθηκε στο χώρο του σχολείου μια έκθεση από τους συμμετέχοντες μαθητές η οποία παρουσιάστηκε σε ειδική εκδήλωση με προσκεκλημένους τους γονείς τους.

Η έκθεση παρέμεινε ανοικτή για το κοινό (γονείς και μαθητές των συστεγαζόμενων νηπιαγωγείων) για δύο εβδομάδες (εικόνα 41).



Εικόνα 41. Έκθεση των έργων των μαθητών εμπνευσμένων από τους πίνακες του Βινσεντ Βαν Γκογκ

Μετά το πέρας της έκθεσης κι αφού μαζέψαμε τα έργα το κάθε παιδί έφτιαξε ατομικό λεύκωμα με τις εργασίες του και φωτογραφίες των ομαδικών έργων.

Για την αξιολόγηση του προγράμματος πραγματοποιήθηκε ατομική και ομαδική συνέντευξη των μαθητών, συζήτηση, περιγραφή, καταγραφή πληροφοριών, παρατήρηση της διαδικασίας και του αποτελέσματος των έργων των μαθητών, συμπλήρωση ερωτηματολογίων και βιβλίου εντυπώσεων από τους γονείς, συμπλήρωση ερωτηματολογίου κλειστού τύπου από την εκπαιδευτικό.



Διαπιστώθηκε ότι, τα νήπια συγκινήθηκαν ιδιαίτερα με τη ζωή και το έργο του Βίνσεντ Βαν Γκογκ. Ενθουσιάστηκαν με τις δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν. Τις έκριναν ιδιαίτερα ευχάριστες, ανταποκρίθηκαν στις εντολές που δόθηκαν και δούλεψαν άψογα σε ομάδες. Έτσι λοιπόν μέσα από τη συνεργασία και το διάλογο κατάφεραν να:

- εξελιχθούν οι κοινωνικές σχέσεις των παιδιών
- αναπτύξουν τη διερευνητική μάθηση και την κριτική τους σκέψη
- εμπλουτίσουν τον προφορικό λόγο και τη μαθηματική σκέψη
- βελτιώσουν ικανότητες λεπτής κινητικότητας και γενικής κινητικής δεξιότητας
- ενισχύσουν την περιέργεια, το διανοητικό παιχνίδι, την εξερεύνηση και την ανακάλυψη
- αλλάξει η στάση τους απέναντι στην τέχνη και να γίνουν πιο δεκτικοί και θετικοί καθώς το θέμα για ένα διάσημο ζωγράφο προσεγγίστηκε με διαφορετικό και ιδιαίτερα ελκυστικό τρόπο για τους μαθητές
- μεταβληθούν οι αρνητικές απόψεις και στάσεις απέναντι στα μουσεία τέχνης
- τονωθεί το αυτοσυναίσθημα και να βελτιωθεί η αυτοπεποίθησή τους
- ενεργοποιήσουν τη φαντασία τους και την ευρηματικότητα τους και κυρίως
- να ψυχαγωγηθούν .

Σε ότι αφορά τους γονείς ενισχύθηκε η περηφάνια τους για τη δημιουργικότητα των παιδιών τους.

Επίσης, η εκπαιδευτικός που πραγματοποίησε το συγκεκριμένο πρόγραμμα επωφελήθηκε από τη συγκεκριμένη διαδικασία καθώς δόθηκε η δυνατότητα να εκπληρώσει τους δικούς τους ιδιαίτερους παιδαγωγικούς/μαθησιακούς στόχους και να εμπλουτίσει το πρόγραμμα με δικές της δραστηριότητες λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες των μαθητών της. Έμεινε ικανοποιημένη από τα εκπαιδευτικά υλικά που χρησιμοποιήθηκαν και το χώρο διεξαγωγής. Έκρινε ότι το πρόγραμμα ανταποκρίθηκε στα ενδιαφέροντα και στις ικανότητες των μαθητών, συνέβαλλε θετικά στην εκπαιδευτική διαδικασία και επιτεύχθηκε η προσέγγιση και προαγωγή των διδακτικών στόχων του Προγράμματος Σπουδών του Νηπιαγωγείου

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

Anderson, L., & Postlethwaite, T.N. (2007). *Program evaluation: large-scale and small-scale studies*. Paris: UNESCO, International Academy of Education and International Institute for Educational Planning.

Jones. E. & Nimmo, J. (1998). *Emergent curriculum*. Washington, DC: NAEYC

Hegel, G. H. W. (1970). *Grundlinien der Philosophie des Rechts*. Frankfurt: Suhrkamp Verlag.



- Katz, L. & Chard, S. (1995). *Engaging children's minds: The project approach*. Norwood, NJ: Ablex Publ. Co.
- UNESCO, (1969). *Cultural Policy, a preliminary study*, Paris, p. 8
- Walberg, H., & Haertel, G. (1990). *The International Encyclopedia of Educational Evaluation*. UK: Pergamon Press

Ελληνόγλωσσες

- Αρβανιτίδου, Β. (2013). *Φυσική Αγωγή και Πολιτιστικά Προγράμματα μια ευτυχής συνάντηση* Ανακτήθηκε 30 Οκτωβρίου, 2019 από: <https://oxyzoglou.com/images/stories/seminaria/arvanitidou.pdf>
- Βεργίδης, Δ. & Καραλής, Α. (2008). *Εισαγωγή στην εκπαίδευση ενηλίκων. Σχεδιασμός, οργάνωση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων*. Τόμος Γ', (σ.120). ΕΑΠ. Πάτρα
- Ζωγράφου, Μ. (2003) *Διαπολιτισμική Αγωγή στην Ευρώπη και την Ελλάδα*. Αθήνα: Δαρδανός
- Καραγιώργη, Γ.(επιμ.) (2013). *Αξιολόγηση Προγραμμάτων*. ΚΕΕΑ. Θεωρητικό Πλαίσιο και Διαδικασίες, (σ. 4). Ανακτήθηκε 31 Οκτωβρίου 2019 από:http://www.pi.ac.cy/pi/files/keea/Research_Evaluation/Research_Evaluation_Background.pdf
- Κωστή, Κ. (2010). *Διαμορφωτική Αξιολόγηση Πολιτιστικών προγραμμάτων*. Ανακτήθηκε 30 Οκτωβρίου 2019, από: dedytik.att.sch.gr/docs/politist/yliko/diamorfotiki_a3iologisi.pps
- Μουσείο Βαν Γκογκ, *Εικονική περιήγηση*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: amsterdam.arounder.com Τελευταία πρόσβαση στις 13/11/2019)
- Μπρούζος, Α.(1998). *Ο Εκπαιδευτικός ως λειτουργός Συμβουλευτικής και προσανατολισμού. Μια Ανθρωπιστική Θεώρηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg
- Στεφανάτου, Ε. (2012). *Ο Σχεδιασμός και η υλοποίηση πολιτιστικών προγραμμάτων στο σχολικό πλαίσιο*. Ανακτήθηκε 2 Νοεμβρίου, 2019 από:http://www.panoreon.gr/files/items/3/365/o_shediasmos_kai_i_ylopoiisi_politistikoy_programmatos_sto_sholiko_plaisio_eya_steafanatoy_15.11.2012.pdf
- Στέφου, Α. (2008). *Η Διάσταση του φύλου στα προγράμματα πολιτιστικής Αγωγής στην πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*.(Μεταπτυχιακή, διπλωματική εργασία Πανεπιστήμιο Αιγαίου).Ανακτήθηκε 2 Νοεμβρίου, 2019 από: <http://hellanicus.lib.aegean.gr/bitstream/handle/11610/14064/file1.pdf?sequence=1>
- ΥΠ.Π.Ε.Θ, (2015) *Σχεδιασμός και υλοποίηση Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων (Αγωγής Σταδιοδρομίας, Αγωγής Υγείας, Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Πολιτιστικών Θεμάτων, eTwinning και ERASMUS+)* Για το Σχολικό Έτος 2015-2016. Ανακτήθηκε 2 Νοεμβρίου, 2019 από: <https://www.minedu.gov.gr/yparegan/ypour-afrof/18280-24-02-16-apagoreyetai-i-eisodos-se-sxolikes-monades-xoris-egkrisi-2>
- Χατζηδήμου, Δ. (2007). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική - Συμβολή στη διάχυση της παιδαγωγικής σκέψης*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.



ΝΟΜΟΘΕΣΙΑ

Υπουργική Απόφαση Γ2/4867/28-8-1992, (ΦΕΚ629 τ. Β/23-10-1992), με θέμα: *Σχολικές Δραστηριότητες* Ανακτήθηκε 2 Νοεμβρίου 2019 από:
<http://users.sch.gr/olpaizi/autosch/joomla15/index.php/sxolikes/stadiodromia/577-sxolikes.html>

Δέσποινα Κοτρωνίδου

ΠΕ60, MSc

Διεύθυνση Α/θμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Θεσσαλονίκης
e-mail:dkotronidou@gmail.com



Το πλαστικό αλφαβητάριο του Herbin: η Τέχνη στο μάθημα των γαλλικών

Αγγελική Κοφίδου - Ευσταθία Θεοδωρίδου

Περίληψη

Στην παρούσα εισήγηση θα αναφερθούμε σε μια διδακτική προσέγγιση της Τέχνης μέσα από το μάθημα της γαλλικής γλώσσας στο δημοτικό σχολείο, η οποία εφαρμόστηκε στο πλαίσιο εφαρμογής Προγράμματος EMILE/CLIL στο 3ο Πειραματικό Δημοτικό σχολείο Ευόσμου, κατά το σχολικό έτος 2019-2020. Σκοπός μας είναι να δείξουμε πώς ο μαθητής της γαλλικής γλώσσας, μέσα από την εφαρμογή αυτής της καινοτόμας μεθοδολογικής προσέγγισης, έχει γλωσσικά, γνωστικά και συμπεριφορικά οφέλη, αφού αποκτά την ικανότητα μιας ευαισθητοποιημένης δημιουργικής σκέψης. Το πρόγραμμα EMILE/ CLIL σημαίνει μια κατάσταση δίγλωσσης μάθησης στην οποία μια γλώσσα, διαφορετική από τη μητρική, χρησιμεύει ως όχημα για τη διδασκαλία/ εκμάθηση ενός μαθησιακού αντικειμένου, μέσα από μια ενεργητική, διεπιστημονική προσέγγιση. Βασική διδακτική επιδίωξη είναι η ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων στη γλώσσα- στόχο (γαλλικά) και ταυτόχρονα η επαφή των μαθητών/τριών με το έργο ενός Γάλλου εικαστικού. Μέσα από αυτή την διεπιστημονική προσέγγιση επιδιώκεται επίσης η ανάπτυξη προσωπικής έκφρασης, συνεργασίας και αποδοχής του Άλλου. Με αφορμή το Πλαστικό Αλφάβητο του Auguste Herbin (1882-1960, Γάλλος εικαστικός εκφραστής της γεωμετρικής αφαίρεσης) ο οποίος μέσα από το έργο του αναδεικνύει αρμονικά τη γλώσσα, την εικαστική δημιουργία και τη μουσική, και με τη βοήθεια ενός πλούσιου διδακτικού υλικού οι μαθητές/τριες έρχονται σε επαφή με το έργο του, εμπνέονται και δημιουργούν τα δικά τους έργα, χρησιμοποιώντας πάντα σαν γλώσσα επικοινωνίας τη γλώσσα- στόχο (γαλλικά).

Λέξεις κλειδιά: CLIL, συγκεκριμένο, Τέχνη, γαλλικά, Herbin.

1. Εισαγωγή

Στην παρούσα εισήγηση θα αναφερθούμε σε μια διδακτική προσέγγιση της Τέχνης μέσα από το μάθημα της γαλλικής γλώσσας στο δημοτικό σχολείο, η οποία εφαρμόστηκε στο πλαίσιο εφαρμογής Προγράμματος EMILE/CLIL στο 3ο Πειραματικό Δημοτικό σχολείο Ευόσμου (Διδασκαλία ενός μαθησιακού αντικειμένου με την ένταξη μιας Ξένης Γλώσσας) κατά το σχολικό έτος 2019-2020. Σκοπός μας είναι, στο πλαίσιο της δίγλωσσης μάθησης, ο μαθητής της γαλλικής γλώσσας, να έχει πολλαπλά μαθησιακά οφέλη: να επιβεβαιώσει δημιουργικά τις γνώσεις του στην Ζωγραφική και τη Μουσική (μορφές Τέχνης), μαθήματα τα οποία διδάσκεται στη μητρική του γλώσσα, δίνοντάς τους προστιθέμενη γνωστική αξία μέσα από τη χρήση μιας Ξένης Γλώσσας-κουλτούρας (γαλλικής) για την εκμάθησή τους. Σε όλη αυτή την παιδαγωγική διαδικασία της διεπιστημονικής προσέγγισης της μάθησης, αποκτά επιπλέον καλλιτεχνικές, διαπολιτισμικές και κοινωνικές δεξιότητες (γνώση του εαυτού και του Άλλου και υιοθέτηση νέων συμπεριφορών και στάσεων). Με άλλα λόγια θα « δείξουμε πώς ο μαθητής μέσα από την εφαρμογή αυτής της



καινοτόμας μεθοδολογικής προσέγγισης, έχει γλωσσικά, γνωστικά και συμπεριφορικά οφέλη, αφού αποκτά την ικανότητα μιας ευαισθητοποιημένης δημιουργικής σκέψης (Διαμαντίδου, 2017: 80· Φλούδα, 2017).

Το πρόγραμμα EMILE/ CLIL (Enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère- στα γαλλικά, Content and Language Integrated Learning- στα αγγλικά, ή Ολιστική Εκμάθηση Περιεχομένου και Γλώσσας, όπως αποδίδεται στα ελληνικά το ακρωνύμιο) σημαίνει μια κατάσταση δίγλωσσης μάθησης στην οποία μια γλώσσα, διαφορετική από τη μητρική, χρησιμεύει ως όχημα για τη διδασκαλία/ εκμάθηση ενός μαθησιακού αντικειμένου (σχολικού μαθήματος). Με άλλα λόγια, βάζουμε στη διδασκαλία ενός μαθήματος ένα αλλόφωνο συγκείμενο (context) τάξης (Εικαστικά και Μουσική), στο οποίο θα διδαχθεί προοδευτικά το μάθημα της γλώσσας-στόχου (γαλλική γλώσσα) μέσα από μια ενεργητική, διεπιστημονική προσέγγιση.

Επομένως, η γλώσσα δεν αποτελεί πλέον απλά ένα αντικείμενο μάθησης αλλά γίνεται ένα εργαλείο το οποίο επιτρέπει την πρόσβαση σε μαθησιακές γνώσεις και συμπεριφορές. Διότι το EMILE μεταφέρει μια καινοτόμα μεθοδολογική προσέγγιση που μας πάει πέρα από την εκμάθηση των γλωσσών. «Πραγματικά η γλώσσα και το μη-γλωσσικό μάθημα αποτελούν και τα δυο αντικείμενα μάθησης, χωρίς να υπάρχει προτεραιότητα του ενός έναντι του άλλου. Άλλωστε η υλοποίηση αυτού του διπλού αντικειμένου απαιτεί την υιοθέτηση μιας ιδιαίτερης προσέγγισης της διδασκαλίας: η εκμάθηση του μη-γλωσσικού αντικειμένου γίνεται όχι σε μια Ξένη Γλώσσα (ΞΓ) αλλά μαζί και μέσω μιας ΞΓ. Εμπλέκει συνεπώς μια προσέγγιση πιο ενταγμένη στην εκμάθηση. Με τον τρόπο αυτό απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς έναν ειδικό στοχασμό, όχι μόνο πάνω στη διδασκαλία των γλωσσών, αλλά και πάνω στη διαδικασία της διδασκαλίας γενικώς» (Euridice, 2006 : 7).

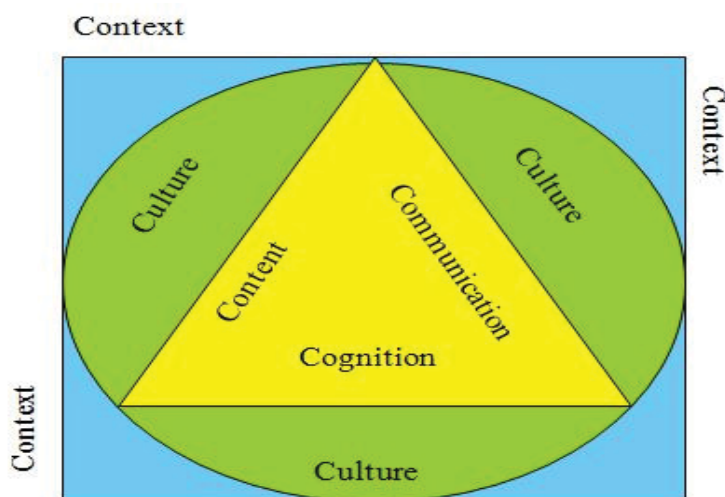
Τα παραπάνω θεωρητικά συμφραζόμενα μας επιτρέπουν να κάνουμε το σκοπό της εισήγησής μας ακόμη πιο συγκεκριμένο, συνδέοντας διεπιστημονικά την Τέχνη (Ζωγραφική+ Μουσική) με την ΞΓ (τη γαλλική ως β ΞΓ) στο πλαίσιο εφαρμογής του EMILE/ CLIL στην τάξη των γαλλικών στο δημοτικό σχολείο, με άλλα λόγια θα δείξουμε πώς η Τέχνη (Ζωγραφική+ Μουσική) «συνομιλεί» με τη γαλλική γλώσσα και την κουλτούρα και πώς μπορεί να λειτουργήσει ως όχημα για τη διδασκαλία/εκμάθηση της γαλλικής γλώσσας στην Πρωτοβάθμια (και όχι μόνο) εκπαίδευση. Εξ άλλου, τα μουσικά, καλλιτεχνικά και αθλητικά μαθήματα ενδείκνυνται εξαιρετικά για την εφαρμογή του Προγράμματος EMILE/CLIL (Çekrezi / Biçaku, 2011).

Όσον αφορά στους επί μέρους στόχους της εισήγησης, αυτοί θα αναφερθούν αναλυτικά στη διδακτική μας παρέμβαση (εφαρμογή του θεωρητικού πλαισίου του EMILE/ CLIL μέσα από προτεινόμενο σενάριο διδασκαλίας το οποίο εκπόνησε η εκπαιδευτικός γαλλικής γλώσσας για τους μαθητές).

2. Το θεωρητικό πλαίσιο

Η διδακτική διαδικασία του Προγράμματος EMILE/CLIL βασίζεται στη θεωρητική αρχή των «4C» (Coyle, 1999; 2002: 27) (σχήμα 1) σύμφωνα με την οποία, για να είναι αποτελεσματικό ένα μάθημα EMILE/CLIL πρέπει να περιλαμβάνει τα παρακάτω στοιχεία:

- Communication: επικοινωνία – χρησιμοποιούμε τη γλώσσα για να μάθουμε ένα αντικείμενο, μαθαίνοντας ταυτόχρονα να χρησιμοποιούμε τη γλώσσα
- Cognition: γνωστική ικανότητα – εμπλοκή : σκέψης και κατανόησης
- Contenu: περιεχόμενο – ανάπτυξη της γνώσης, των δεξιοτήτων και της κατανόησης του αντικειμένου (σχολικού μαθήματος)
- Culture: πολιτισμός – αντίληψη του εαυτού και του Άλλου/ ως πολίτη μιας δημοκρατικής κοινωνίας= πολιτ(ει)ότητα (citizenship/citoyenneté). Η έννοια της «πολιτεΐτητας» γίνεται αντιληπτή ως μία κατάσταση (status) η οποία παραχωρείται από το Κράτος σε ανεξάρτητα άτομα, τα οποία λειτουργούν με ορθολογικό τρόπο για την υλοποίηση των προσωπικών τους επιδιώξεων, με το τελευταίο να διασφαλίζει ίσα δικαιώματα ενώπιον του νόμου (Jones & Gaventá, 2002: 3). Στη σύγχρονη κοινωνία « η πολιτεΐτητα συνδέεται με ένα πλέγμα δικαιωμάτων και υποχρεώσεων (στο ίδιο: 8), καθώς πλαισιώνει τη μορφή του σύγχρονου πολίτη, σε μια ιδιαίτερα σύνθετη, πολυπολιτισμική και διαφοροποιημένη κοινωνία» (Μαρινάκη, 2015: 231-232).



Σχήμα 1: Το διδακτικό πλαίσιο των 4Cs (Coyle, Hood, Marsh, 2010: 41).

Η θεωρητική αρχή των «4C» μπορεί να υποστηριχθεί άριστα από ένα ευέλικτο, σύγχρονο και καινοτόμο Πρόγραμμα Σπουδών, το Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών για τις ΞΓ (ΕΠΣ-ΞΓ, 2016) στο οποίο βασίζεται η παρούσα διδακτική προσέγγιση. Οι αρχές του ΕΠΣ-ΞΓ περιληπτικά είναι (Δενδρινού & Καραβά, 2013: 24-27):



- Η Στοχοκεντρική μάθηση/ Εστίαση στα ουσιαστικά της μάθησης
- Η Παιδαγωγική Διαφοροποίηση (έχοντας υπόψη τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών) δηλαδή η διαμόρφωση διαφοροποιημένων ομάδων εργασίας στην τάξη
- Η παιδαγωγική αρχή, σύμφωνα με την οποία ο εκπαιδευτικός είναι δημιουργός /συν-δημιουργός του εκπαιδευτικού υλικού
- Η Έμφαση στη διαθεματικότητα (σύνδεση των μαθησιακών αντικειμένων οργανωμένη στη βάση κομβικών εννοιών)
- Η Ενίσχυση της καινοτομίας, της δημιουργικότητας, της χρήσης πολλαπλών πηγών μάθησης (πολυγραμματισμοί- σημαντικό ρόλο ως προς αυτό έχει η αξιοποίηση έργων τέχνης στο πλαίσιο των σχεδίων διδασκαλίας, όπως και άλλων πηγών μάθησης).

Οι αρχές του Ενιαίου Προγράμματος Σπουδών για τις ΞΓ συνάδουν με τα ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ του μαθήματος των Εικαστικών και της Μουσικής για το δημοτικό σχολείο (2014). Οι στόχοι, τα μέσα και τα αποτελέσματα της διδακτικής προσέγγισης που προτείνεται στη γαλλική γλώσσα συμπορεύονται με εκείνα του μαθήματος των Εικαστικών και της Μουσικής, αναδεικνύοντας το ρόλο των Τεχνών στο πλαίσιο εφαρμογής του CLIL – Παιδαγωγική του CLIL, όπως θα δείξουμε και στη συνέχεια στο πρακτικό μέρος της εισήγησης.

Συγκεκριμένα, παρατηρούμε ότι στο Πρόγραμμα Σπουδών Εικαστικών της Ε τάξης του δημοτικού σχολείου (2014: 98) υπάρχουν ανάλογοι γενικοί στόχοι για το μαθητή με εκείνους του ΕΠΣ-ΞΓ, όπως:

Να αναγνωρίζουν μορφές και μορφικά στοιχεία, που εκφράζουν ιδέες, αξίες, απόψεις σε έργα διαφορετικών πολιτισμών. Αναπτύσσονται, με τον τρόπο αυτό, οι διαπολιτισμικές δεξιότητες των μαθητών, μέσα από την παράλληλη θεώρηση της ελληνικής και της γαλλικής Ζωγραφικής καθώς και μέσα από την πρόσβαση σε πολλαπλές πολιτισμικές πηγές μάθησης (ελληνικές- γαλλικές)

Να χρησιμοποιούν γνώσεις τους για τις εικαστικές τέχνες στα άλλα μαθήματα, και το αντίστροφο (στην περίπτωσή μας χρησιμοποιούν τις γνώσεις τους από τα Εικαστικά στο μάθημα της γαλλικής ως β ΞΓ και αντίστροφα). Έτσι τα δυο επιστημονικά αντικείμενα επικοινωνούν και συνεργάζονται στο πλαίσιο της Διεπιστημονικότητας

Να δραστηριοποιούνται σε καλλιτεχνικές δραστηριότητες σε ατομικό και σε συλλογικό επίπεδο, αναπτύσσοντας την αίσθηση της αλληλοβοήθειας, του σεβασμού και της συνεργασίας μέσω της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας που λειτουργεί ως κοινό μεθοδολογικό εργαλείο και για τα δυο γνωστικά αντικείμενα (Εικαστικά-γαλλική γλώσσα) κ.ά.

Ανάλογη συμπίεση αρχών και στόχων προκύπτει και από το Πρόγραμμα Σπουδών της Μουσικής (2014: 97), στην ενότητα «Συνδέω τη μουσική με άλλες τέχνες και επιστήμες». Στο σχήμα 2 δείχνουμε τη



διεπιστημονική «συνομιλία» μεταξύ των μαθημάτων: γαλλικά, Εικαστικά (Ζωγραφική) και Μουσική.



Σχήμα 2: Η διεπιστημονική συνομιλία στην προτεινόμενη διδακτική προσέγγιση

Πώς επιτυγχάνεται όμως με απλά λόγια αυτή η «συνομιλία»; Η επικοινωνία (communication) είναι ένα από τα 4C του CLIL, η οποία αναφέρεται όχι μόνο στο πώς ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές επικοινωνούν μεταξύ τους σε μια νέα γλώσσα, αλλά και στο πώς οι μαθητές μπορούν να μάθουν. Η προσέγγιση CLIL αναγνωρίζει ότι η μάθηση δεν είναι μια καθαρά εσωτερική και γνωστική διαδικασία, αλλά αντιθέτως προκύπτει από τη διεπίδραση (communication) κατά την οποία οι μαθητές μοιράζονται την γνώση και την κατανόηση (cognition- contenu). Μέσω της διεπίδρασης, οι μαθητές κτίζουν πάνω στις υφιστάμενες γνώσεις τους, καθώς τις συγκρίνουν με το νέο περιεχόμενο και τη νέα γλώσσα και συζητούν. Για την εκμάθηση γλωσσών, ιδίως, η διεπίδραση παρέχει την ευκαιρία τόσο για μάθηση όσο και για βελτίωση των μαθητών μέσω της συνεργασίας σε ομάδες.

Σχετικά με την συγκεκριμενικότητα (Contextualisation= βάζουμε στη διδασκαλία ενός μαθήματος ένα αλλόφωνο συγκείμενο), ο Cummins (2008· Convery & Coyle, 2009) διακρίνει 2 τύπους:

- Την εξωτερική (τρόπος με τον οποίο παρουσιάζεται το νέο διδακτικό υλικό)
- Την εσωτερική (μέσω της σύνδεσης του νέου μαθήματος η οποία γίνεται με την προηγούμενη γνώση και εμπειρία των μαθητών)

Παιδαγωγικοί όροι (concepts) που σχετίζονται με την συγκεκριμενικότητα είναι: η 'εισερχόμενη κατανοητή πληροφόρηση – comprehensible input' (Krashen, 1985), η 'Ζώνη επικείμενης ανάπτυξης, zone of proximal development' (Tudge, 1992· Vygotsky, 1974), και η 'διαδικασία –σκαλωσιά αναζήτησης-scaffolding' (Bruner,1996; Tomlinson, 2015). Η 'σκαλωσιά' υλοποιείται με ενεργοποίηση της προηγούμενης γνώσης, γραφικούς οργανωτές, απλοποιημένο λεξιλόγιο, πολυαισθητηριακές προσεγγίσεις, ζευγάρια συνεργασίας κ. ά. (Tomlinson, 2015: 55-56).



Μέσω της συγκεκριμεινικότητας, οι μαθητές με περιορισμένη γλωσσική δεξιότητα γίνονται ικανοί να προσεγγίσουν γνωστικά ελκυστικά περιεχόμενα και δραστηριότητες μάθησης (βλ. Τέχνη) και να δομήσουν την επάρκεια γνωστικής ακαδημαϊκής γλώσσας (cognitive academic language proficiency) (CALP) (Cummins, 2008).

Κατά τους Coyle, Hood, & Marsh (2010: 41), η Παιδαγωγική του CLIL έχει ως στόχους:

- Την πρόοδο στη γνώση, στις δεξιότητες και στην κατανόηση του περιεχομένου μάθησης
- Την εμπλοκή του μαθητή στη διαδικασία των γνωστικών συσχετισμών
- Τη διάδραση στο επικοινωνιακό συν-κείμενο
- Την ανάπτυξη της σχετικής με το μάθημα γλωσσικής γνώσης και των σχετικών δεξιοτήτων
- Την κατάκτηση μιας βαθύτερης διαπολιτισμικής ικανότητας με την παράλληλη γνώση του εαυτού και την ενσυναίσθηση απέναντι στον Άλλο.

Ως Στρατηγικές μάθησης πρωταρχικής σημασίας για την εφαρμογή του CLIL, οι οποίες θα χρησιμοποιηθούν στη συνέχεια στη διδακτική μας παρέμβαση, αναφέρονται συνοπτικά οι παρακάτω (Διαμαντίδου, 2017: 24-26):

- Προσαρμοσμένος ρυθμός μάθησης στις ανάγκες του μαθητή (Rythme d' apprentissage)
- Προσαρμοσμένο υλικό μάθησης στις ανάγκες του μαθητή (Matériel pédagogique)
- Απλοποίηση (Simplification)
- Οπτικοποίηση (Visualisation)
- Αναδιατύπωση και επανάληψη (Redondance)
- Τεχνικές ερώτησης για την κατανόηση (Contrôle de compréhension)
- Πραγματική διάδραση, καθοδηγούμενη και υποστηριγμένη (Communication/interaction en classe).

Πολλαπλά είναι τα οφέλη για το μαθητή από την εφαρμογή του CLIL (Klimova, 2012):

- Γλωσσικά: πρακτική της ΞΓ στο φυσικό διδακτικό περιβάλλον, βελτιώνει και τη γλώσσα και το μαθησιακό περιεχόμενο
- Γνωστικά: ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης μέσα από την αναζήτηση λύσεων, εμβάθυνση στη γνώση και προετοιμασία μελλοντικά για σπουδές και εργασία
- Πολιτισμικά: θετική προσέγγιση της πολυγλωσσίας, διαπολιτισμός και αποδοχή του Άλλου, στο πλαίσιο ενίσχυσης των δημοκρατικών αξιών και της πολιτ(ει)ότητας.

Με αυτή την έννοια, το CLIL αποτελεί ένα μεθοδολογικό όργανο που μπορεί να αποδειχθεί ως καθοριστικής σημασίας στην εκμάθηση μιας ΞΓ. «Το



να προσφέρεται η ευκαιρία μελέτης των περιεχομένων μάθησης μέσα από μια άλλη γλώσσα βοηθά το μαθητή να κατανοήσει τον τρόπο με τον οποίο εκφράζονται τα νοήματα [...]. Αποδεικνύεται επομένως ότι είναι απαραίτητο να δομούμε μαθησιακά περιβάλλοντα που θα επιτρέψουν στη μάθηση να επιτύχει μια γλωσσική συνείδηση ακόμη και σε επίπεδο ενός τομέα μάθησης» (Damascelli, 2012: 96).

3. Στοιχεία εφαρμογής της διδακτικής παρέμβασης

3.1. Ταυτότητα προτεινόμενου σχεδίου

Τίτλος: Το πλαστικό αλφάβητο του Herbin

Μαθητικό κοινό: Ε΄, ΣΤ΄ Δημοτικού

Επίπεδο γλωσσομάθειας: Α1 (σύμφωνα με τα αναμενόμενα επίπεδα γλωσσομάθειας του ΕΠΣ-ΞΓ).

Υλικά: Οπτικοακουστικό Υλικό (power point, vidéo), χρωματιστά χαρτόνια, ξυλομπογιές, υλικά χειροτεχνίας.

Προ- απαιτούμενη γνώση : Βασικές επικοινωνιακές δεξιότητες στη γλώσσα στόχο, το αλφάβητο στα γαλλικά, τα χρώματα, τα γεωμετρικά σχήματα...

Μέθοδος εργασίας: Με το σύνολο της τάξης, δυαδικά, σε ομάδες, ατομικά.

Διάρκεια: 2-3 διδακτικές ώρες

Σχολική χρονιά: 2019-2020.

3.2. Στόχοι-επιδιώξεις

Η διδακτική διαδικασία καθώς και η στοχοθεσία ακολουθούν τα τέσσερα βασικά σημεία της προσέγγισης « 4C » (Coyle, 1999) όπως προαναφέρθηκε στο θεωρητικό πλαίσιο.

Γενικός Στόχος

Να αποκτήσουν οι μαθητές/τριες γλωσσικές δεξιότητες στη γλώσσα- στόχο (γαλλικά) και ταυτόχρονα να μάθουν το περιεχόμενο του διδακτικού αντικειμένου (Εικαστικά/ Ζωγραφική- Μουσική).

Επιμέρους στόχοι Περιεχόμενου

- Να γνωρίσουν τον Herbin (Γάλλο εικαστικό) και το έργο του.
- Να έρθουν σε επαφή με τη μοντέρνα τέχνη.
- Να αποκτήσουν μια θετική στάση απέναντι στη μοντέρνα τέχνη.
- Να έρθουν σε επαφή με κάποια εικαστικά ρεύματα.
- Να μάθουν να αναγνωρίζουν τα είδη ζωγραφικής.
- Να εξοικειωθούν με την έννοια της αφαίρεσης στην Τέχνη.
- Να μπορέσουν, εμπνεόμενοι από τον Herbin, να δημιουργήσουν τα δικά τους εικαστικά έργα.
- Να μπορέσουν να χρησιμοποιήσουν και να επεξεργαστούν κάποια υλικά χειροτεχνίας (χαρτόνια, χρωματιστά χαρτιά, ξυλομπογιές, ψαλίδι...) για να εκφραστούν, δημιουργώντας δικά τους έργα.
- Να πειραματιστούν πάνω στις αρχές της οργάνωσης και της εικαστικής σύνθεσης.



Επικοινωνιακοί

- Να κάνουν επανάληψη το αλφάβητο.
- Να χρησιμοποιήσουν ένα λεξιλόγιο που αφορά τα χρώματα.
- Να μάθουν τα σημεία του ορίζοντα.
- Να προσδιορίζουν μια τοποθεσία στο γεωγραφικό χάρτη.
- Να μάθουν να χρησιμοποιούν ένα λεξιλόγιο που αφορά τα γεωμετρικά σχήματα.
- Να μάθουν ένα λεξιλόγιο που αφορά στη ζωγραφική (τα είδη).
- Να μπορούν να περιγράφουν με απλό τρόπο έναν πίνακα ζωγραφικής.
- Να μπορούν να εκφράζουν με απλό τρόπο τις προτιμήσεις του (Μου αρέσει/ δεν μου αρέσει...) σε ότι αφορά ένα πίνακα ζωγραφικής.
- Να μάθουν να παρουσιάζουν έναν καλλιτέχνη.

Γνωσιακοί

- Να μάθουν να συνεργάζονται για να δημιουργήσουν ένα εικαστικό έργο.
- Να στοχαστούν πάνω στη σημασία και την ομορφιά της τέχνης στην καθημερινή ζωή.
- Να συγκρίνουν διάφορα είδη ζωγραφικής.
- Να προσπαθήσουν να καταλάβουν τη σκέψη ενός καλλιτέχνη. Να μπουν στη θέση του και να δημιουργήσουν εικαστικά έργα.
- Να προσπαθήσουν να καταλάβουν τη σχέση ανάμεσα στα χρώματα και τα σχήματα.
- Να αντιληφθούν την αλληλεπίδραση των τεχνών (μουσική, ζωγραφική, λογοτεχνία) και των επιστημών (μαθηματικά- γεωμετρία)
- Να αντιληφθούν τα στοιχεία που εμπλέκονται στη δημιουργία ενός εικαστικού έργου.

Πολιτισμικοί

- Να γνωρίσουν ένα σημαντικό Γάλλο εικαστικό και το έργο του.
- Να εξοικειωθούν με το γεωγραφικό χάρτη της Γαλλίας.
- Να εξοικειωθούν με τα είδη ζωγραφικής.
- Να έρθουν σε επαφή με την αφηρημένη τέχνη και τον κυβισμό.

3.3. Μεθοδολογία της διδασκαλίας

Το EMILE/CLIL έχει ένα διπλό στόχο: από τη μια μεριά τη μετάδοση ειδικών γνώσεων, και από την άλλη την ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων. Για να πραγματοποιηθεί αυτή η διπλή λειτουργία, δεν αρκεί να αντικατασταθεί η μητρική γλώσσα με την ΞΓ σαν γλώσσα εργασίας.

Ακολουθήθηκαν κάποια βασικά στοιχεία της προσέγγισης EMILE/CLIL τόσο στο σχεδιασμό του εκπαιδευτικού υλικού, όσο και κατά τη διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης.

Βασικά στοιχεία της προσέγγισης

Οπτικοποίηση



Η εικόνα βοηθά στην κατανόηση. Η Τέχνη με τον ιδιαίτερο χαρακτήρα της ευνοεί την οπτικοποίηση. Οι μαθητές σε όλη τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας έχουν την εικόνα (οπτικοποιημένη βιογραφία του καλλιτέχνη, πίνακες και έργα του καλλιτέχνη, κάρτες με γεωμετρικά σχήματα, εικόνες με αναφορές γεωμετρικών σχημάτων στη φύση ...) ως υποστηρικτικό μέσο για την κατανόηση του αντικειμένου.

Ρυθμός μάθησης

Ακολουθήθηκε ένας αργός ρυθμός μάθησης για να μην ξεπεράσει τις ικανότητες των μαθητών/τριών, τόσο στο επίπεδο κατανόησης του αντικειμένου όσο και στο επίπεδο γλωσσομάθειας τους.

Απλοποίηση

Δόθηκε έμφαση στην ουσία, στην ακρίβεια και όχι στη λεπτομέρεια στοχεύοντας στην γενική κατανόηση του αντικειμένου.

Πλεονασμός

Πολλές φορές με επαναλήψεις και παραφράσεις αλλά και με τη γλώσσα του σώματος, χειρονομίες ή μιμήσεις, ο εκπαιδευτικός ενισχύει αυτό που θέλει να διδάξει, επιδιώκοντας πάντα την κατανόηση.

Έλεγχος της κατανόησης

Σε όλη τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας η εκπαιδευτικός προσπαθεί να επαληθεύει την κατανόηση των μαθητών/τριών τόσο στο επίπεδο γλώσσας όσο και στο επίπεδο του αντικειμένου.

Επικέντρωση στο μαθητή/τρια.

Είναι μία εξαιρετικά διαδραστική προσέγγιση.

Χρήση διαφορετικών γλωσσών.

Έγινε προσπάθεια για αποκλειστική χρήση της Ξένης Γλώσσας από τη διδάσκουσα με κάποια περάσματα στη μητρική γλώσσα από τους μαθητές, στην επικοινωνία κυρίως μεταξύ τους και όχι με τη διδάσκουσα.

Επικοινωνία στην τάξη

Ο/Η δάσκαλος/α χρησιμοποιώντας κατάλληλες μεθόδους (απλές ερωτήσεις που στοχεύουν σε σύντομες απαντήσεις, σε κλειστού τύπου ερωτήσεις) ενθαρρύνει πάντα την επικοινωνία στην τάξη.

Παιδαγωγικό υλικό.

Καθώς στη συγκεκριμένη μέθοδο ο/η δάσκαλος/α επιλέγει ή τις περισσότερες φορές γίνεται δημιουργός του παιδαγωγικού υλικού, δημιουργήθηκαν δύο παρουσιάσεις PowerPoint, Φύλλο εργασίας, καρτέλες με γεωμετρικά σχήματα και επιλέχθηκε πλούσιο οπτικό υλικό.

3.4. Διδακτικό υλικό

Ο Herbin είναι ένας καλλιτέχνης που μέσα στο εικαστικό του έργο αξιοποιεί τη γλώσσα, τη γεωμετρία και τη μουσική. Η ιδιομορφία του έργου του ευνοεί μια κατεξοχήν διαθεματική διδακτική προσέγγιση.



«Προτάσεις Τέχνης και Πολιτισμού στην Εκπαίδευση»

«Στην αρχή είναι ο λόγος. Η δουλειά μου αρχίζει από τη λέξη, κάθε γράμμα αντιστοιχεί σε ένα γεωμετρικό σχήμα και σε ένα χρώμα, ακόμα και σε μία μουσική νότα ».

«Όπως η μουσική, η ζωγραφική έχει το δικό της αλφάβητο το οποίο θα χρησιμεύσει σαν βάση σε όλους τους συνδυασμούς χρωμάτων και γεωμετρικών σχημάτων» (Herbin, 1949: 14).

Στη δεκαετία του '40, επινοεί ένα πλαστικό αλφάβητο. Κάνει έρευνες πάνω στη σχέση του χρώματος και των γεωμετρικών σχημάτων. Το αλφάβητό του αποτελείται από μία γκάμα 26 χρωμάτων που καθένα αντιστοιχεί σε ένα γράμμα και σε ένα γεωμετρικό σχήμα –κύκλος, τετράγωνο, τρίγωνο– τα οποία συνδέονται με μια μουσική νότα. Παραδείγματος χάρη το γράμμα Μ αντιστοιχεί στο κίτρινο του βαρίτη, στο σχήμα του τριγώνου και στη νότα «μι». Οι πίνακές του ξεκινούν από μια λέξη που δίνει και τον τίτλο στον πίνακα.

L'ALPHABET PLASTIQUE D'HERBIN

Herbin met au point en 1942 son alphabet plastique.

A chaque lettre il fait correspondre une forme, une couleur et une note de musique.

A	J	S
B	K	T
C	L	U
D	M	V
E	N	W
F	O	X
G	P	Y
H	Q	Z
I	R	

Εικόνα 1. Herbin, Το πλαστικό αλφάβητο, 1946.



Εικόνα 2. Herbin, jeudi, 1950.



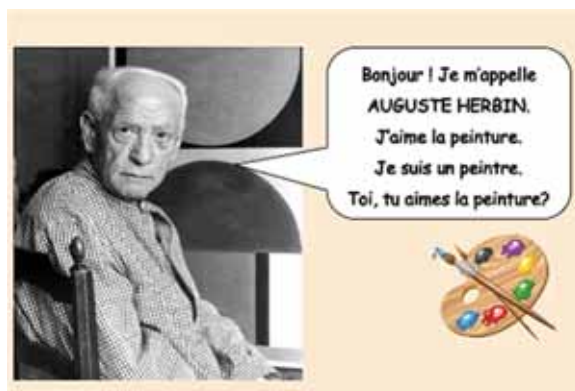
Για να δοθεί έμφαση τόσο στον καλλιτέχνη όσο και στο έργο του χρησιμοποιήθηκε ένα πλούσιο διδακτικό υλικό που δημιουργήθηκε από τη διδάσκουσα για να ανταποκριθεί τόσο στην κατανόηση του αντικειμένου (εικαστικά – Herbin και το έργο του) όσο και στο επίπεδο γλωσσομάθειας των μαθητών/τριών. Αρχικά δημιουργήθηκαν δύο παρουσιάσεις PowerPoint που χρησιμοποιήθηκαν τόσο στο στάδιο της ευαισθητοποίησης όσο και στη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Παράλληλα, χρησιμοποιήθηκε Φύλλο εργασίας, κάρτες με γεωμετρικά σχήματα και πολλά υλικά χειροτεχνίας και εικαστικής δημιουργίας. Οι μαθητές εργάστηκαν ενίοτε ατομικά, σε κάποιες δραστηριότητες δυαδικά, αλλά κυρίως ομαδικά. Ατομικά εργάστηκαν σε δραστηριότητες κατανόησης της βιογραφίας του καλλιτέχνη (κυρίως συμπλήρωσης κενών) και δυαδικά σε δραστηριότητες αντιστοίχισης εικαστικών έργων (αντιπροσωπευτικοί πίνακες ζωγραφικής) με το εικαστικό είδος που ανήκουν. Στη δημιουργία του δικού τους εικαστικού έργου καθώς και στη δημιουργία λέξεων με τη χρήση του πλαστικού αλφάβητου εργάστηκαν ομαδικά, σε ομάδες των τεσσάρων με πέντε ατόμων.

3.5. Παρουσίαση των δραστηριοτήτων-Τα διδακτικά βήματα

Αρχικά στο στάδιο της κινητοποίησης- ευαισθητοποίησης κάναμε υποθέσεις σχετικές με την εικόνα που χρησιμοποιήθηκε γι' αυτό το σκοπό, η οποία είχε σαν στόχο την εισαγωγή στο θέμα και την εκμάθηση του ονόματος του καλλιτέχνη. Κατόπιν, μέσα από ένα οπτικό υλικό όπως ένας χάρτης με πυξίδα για την αναγνώριση περιοχών της Γαλλίας που έχουν σχέση με τη ζωή του καλλιτέχνη και ένα κόμικ όπου ο ίδιος ο καλλιτέχνης παρουσιάζεται, οι μαθητές έμαθαν βιογραφικά στοιχεία του καλλιτέχνη και συμπλήρωσαν το Φύλλο εργασίας που τους είχε δοθεί, αφού πρώτα έδωσαν προφορικά τα βιογραφικά στοιχεία του καλλιτέχνη που τους ζητούνταν. Στη συνέχεια, περάσαμε στο έργο του καλλιτέχνη και παράλληλα οι μαθητές/τριες εξοικειώθηκαν με εικαστικούς όρους στην ΞΓ, μέσα από δραστηριότητες αντιστοίχισης ή κατηγοριοποίησης εικαστικών ειδών με αντίστοιχους πίνακες ζωγραφικής και έμαθαν να αναγνωρίζουν εικαστικά είδη (Paysage- τοπίο, Nature morte- νεκρή φύση, Peinture de genre- ζωγραφική είδους, Portrait- προσωπογραφία, Peinture abstraite, αφηρημένη ζωγραφική).



«Προτάσεις Τέχνης και Πολιτισμού στην Εκπαίδευση»



Εικόνα 3. Δημιουργία κόμικ για την εκμάθηση βιογραφικών στοιχείων του καλλιτέχνη



Εικόνα 4. Χρήση αντιπροσωπευτικών πινάκων ζωγραφικής για την αναγνώριση εικαστικών ειδών

Πάντα με βιωματικό τρόπο οι μαθητές/τριες ενίσχυσαν και εμπέδωσαν αυτό που έμαθαν. Κάθε ομάδα διάλεξε ένα συγκεκριμένο εικαστικό είδος-πορτραίτο, νεκρή φύση, ηθογραφία - και ένα συγκεκριμένο πίνακα ζωγραφικής και τον αναπαρέστησε δημιουργώντας στην τάξη μια «ζωντανή παγωμένη εικόνα» σαν ένα tableau vivant. Στη συνέχεια, η διδάσκουσα τους εισήγαγε σε γεωμετρικές φόρμες, τόσο στη φύση όσο και στη χρήση τους στην Τέχνη, για να μπορέσουν να αντιληφθούν την επινόηση και το ιδιαίτερο αλφάβητο του καλλιτέχνη. Έπαιξαν με χρωματιστά γεωμετρικά σχήματα και προσπάθησαν να φτιάξουν λέξεις με γεωμετρικά σχήματα,



Εικόνα 5. Προσπάθεια δημιουργίας της λέξης poisson σύμφωνα με το αλφάβητο του Herbin.

σύμφωνα με το αλφάβητο του Herbin. Κάθε ομάδα επέλεξε μία λέξη όπως: musique, Volley, Poisson, Vendredi, Oiseau ...και μετέτρεψε αυτή τη λέξη σε σύνθεση χρωματιστών γεωμετρικών σχημάτων σύμφωνα με τον κώδικα του συγκεκριμένου αλφάβητου. Μετά την λέξη ξεκινάει το δημιουργικό μέρος όπου κάθε ομάδα προσπαθεί, εμπνεόμενη από τον καλλιτέχνη και το έργο του, να κάνει ένα αφαιρετικό, μη παραστατικό έργο, χρησιμοποιώντας τα αντίστοιχα γεωμετρικά σχήματα και χρώματα για να αναπαραστήσει εικαστικά αυτή τη λέξη.



Εικόνα 6. Έργα μαθητών/τριών με τους τίτλους: Musique, Volley, Poisson, Vendredi, Oiseau

Κάποιοι μαθητές με μουσικές γνώσεις, παρόλο που δεν ζητήθηκε κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, κατάφεραν να συνθέσουν, εκτός της διδακτικών ωρών και το μουσικό ήχο της αντίστοιχης λέξης της εικαστικής τους δημιουργίας, σύμφωνα πάντα με το αλφάβητο του Herbin.

3.6. Αξιολόγηση

Η συναισθηματική αξιολόγηση από την πλευρά των μαθητών/τριών ήταν ιδιαίτερα ενθαρρυντική, καθώς όλοι ήταν θετικοί στο να ξανακάνουν ένα παρόμοιο μάθημα – Εικαστικά στο μάθημα των γαλλικών –όπως αναφέρθηκε από τους ίδιους. Σε επίπεδο γνωστικού αντικείμενου και γλώσσας, τρεις εβδομάδες μετά τη συγκεκριμένη διδακτική πρακτική, οι μαθητές/τριες κλήθηκαν να συμπληρώσουν ένα Φύλλο αξιολόγησης στο οποίο έπρεπε να αναγνωρίσουν ή να αντιστοιχίσουν εικαστικούς όρους που είχαν διδαχθεί με τη συγκεκριμένη διδακτική παρέμβαση. Με άριστα το 20 ο μέσος όρος (Μ.Ο.) της τάξης ήταν 18.



Τα οφέλη για το μαθητή, όπως αυτά προκύπτουν από τη σύντομη εφαρμογή της διδακτικής προσέγγισης EMILE/CLIL, τοποθετούνται σε πολλαπλά επίπεδα. Σε επίπεδο γλώσσας, η πρακτική και η διδασκαλία της γλώσσας γίνεται μέσα σε ένα σχεδόν αυθεντικό περιβάλλον. Σε γνωστικό επίπεδο, ο μαθητής/τρια αναπτύσσει μια έντονα δημιουργική σκέψη και, σε πολιτισμικό επίπεδο, προσεγγίζει θετικά την πολυγλωσσία και μαθαίνει να αποδέχεται και να σέβεται έναν άλλο πολιτισμό.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

- Bruner, J. S. (1996). *The Culture of Education*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Çekrezi / Biçaku, R. (2011). "CLIL and Teacher Training", *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 3821–3825.
- Convery, C. & Coyle, D. (2009). *Finding the right fit*. (Classic Pathfinder). London: CILT Publications.
- Coyle, D. (1999). "Supporting Students in Content and Language Integrated Learning Contexts: Planning for Effective Classrooms". In, Masih, J. (ed.), *Learning through a foreign language: models, methods and outcomes*. London: CILT Publications, 53-69.
- Coyle, D. (2002). "Relevance of CLIL to the European Commission's Language Learning Objectives in CLIL/ EMILE". In, Marsh, D. (Ed.), *CLIL/EMILE European dimension: Actions, trends and foresight potential*. European Commission, Public Services, Contract DG 3406/001-00.
- Coyle, D., Hood, P., Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cummins, J. (2008). "BICS and CALP: Empirical and theoretical status of the distinction". In, Street, B. & Hornberger, N. H. (Eds), *Encyclopedia of Language and Education* (2nd ed.), Volume 2: Literacy. New York, NY: Springer Science + Business Media LLC, 71-83.
- Damascelli, A. T. (2012). "Le CLIL comme stratégie pour apprendre les disciplines et comprendre les cultures". *SynergiesItalie*, 8, 93- 101.
- Euridice, (2006). *L'enseignement d'une matière intégré à une langue étrangère (EMILE) à l'école en Europe*. Belgique : Commission Européenne.
- Herbin, A. (1949). *L'art non figuratif non objectif*. Paris: Editions Lydia Conti.
- Jones, E., Gaventa, J. (2002). *Concepts of Citizenship: A Review*. Institute of Development Studies, England. Ανακτήθηκε στις 14/6/2020 από: <https://www.ids.ac.uk/files/dmfile/Db19.pdf>
- Klimova, F. B. (2012). "CLIL and the teaching of foreign languages". *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 47, 572-576.
- Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. NewYork: Longman.



- Tomlinson, C.A. (2015). *Πώς να διαφοροποιήσουμε τη διδασκαλία σε τάξεις μεικτής ικανότητας*. (μτφρ. Ε. Κορρέ). Αθήνα: Γρηγόρη.
- Tudge, J. (1992). "Vygotsky, the zone of proximal development, and peer collaboration: Implications for classroom practice". In, LC Moll (Ed.), *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology*. New York, NY, US: Cambridge University, 155-172.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society*. London: M. Cole, V. John.

Ελληνόγλωσσες

- Δενδρινού, Β., Καραβά, Ε. (2013). *Ξενόγλωσση Εκπαίδευση για την προώθηση της Πολυγλωσσίας στην Ελλάδα σήμερα: Προσεγγίσεις και πρακτικές διδασκαλίας*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, ΙΕΠ.
- ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ Εικαστικών, (2014). Ανακτήθηκε 14/6/2020, από: http://ebooks.edu.gr/info/cps/6deppsaps_Eikastikon.pdf
- ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ Μουσικής, (2014). Ανακτήθηκε 14/6/2020, από: http://ebooks.edu.gr/info/cps/13deppsaps_Mousikis.pdf
- Διαμαντίδου, Ε. (2017). "Η μεθοδολογία CLIL: θεωρητικά ζητήματα και ερευνητικά δεδομένα στην ελληνική κοινωνία". Μεταπτυχιακή Εργασία. Σχολή Φιλοσοφική. Τμήμα Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.
- Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών για τις Ξένες Γλώσσες, ΦΕΚ 2871/09-09-2016. Ανακτήθηκε στις 14/6/2020, από: shorturl.at/tSTY1
- Μαρινάκη, Μ. (2015). "Ψηφιακή Πολιτείοτητα και Εκπαίδευση. Η ιδιότητα του πολίτη σήμερα: εννοιολογήσεις και προβληματισμοί". Στο, *Πρακτικά 8^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 7-8 Νοεμβρίου, τ. 2, Μέρος Α*. Αθήνα: ΕΚΠΑ, 230-244.
- Φλούδα, Β. (2017). *Le projet européen EMILE ; son application à l'enseignement de la géographie à la 5ème classe du primaire et son apport au développement du bilinguisme chez les apprenants grecs*. Μεταπτυχιακή Εργασία. Τμήμα γαλλικής γλώσσας. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ).

Αγγελική Κοφίδου

ΣΕΕ Γαλλικής Γλώσσας, 2^ο ΠΕΚΕΣ Θεσσαλονίκης
akofidou@hotmail.gr

Ευσταθία Θεοδωρίδου

Καθηγήτρια Γαλλικής Γλώσσας, 3^ο Πειραματικό Δημοτικό σχολείο Ευόσμου
efstathia.theodorid@gmail.com



Πολιτιστική Διαδρομή στη Γαλάτισσα Χαλκιδικής

Αριστείδης Κωνσταντινίδης - Αικατερίνη Αβέρη

Περίληψη

Με αφορμή ένα πολιτιστικό πρόγραμμα του Γυμνασίου ΛΤ Γαλάτιστας με τίτλο: «από πέτρα και χρόνο», για τη γνωριμία και την ανάδειξη της ιστορίας, της λαογραφίας και των τοπικών μνημείων, δημιουργήθηκε ένα ολοκληρωμένο καινοτόμο εκπαιδευτικό πρόγραμμα με διαθεματικό χαρακτήρα: μια πολιτιστική διαδρομή με τα κυριότερα αξιοθέατα και δείγματα της λαϊκής παραδοσιακής αρχιτεκτονικής, τα βυζαντινά μνημεία (Πύργος Γαλάτιστας), αλλά και με ανάδειξη του γνήσιου λαϊκού πολιτισμού της περιοχής. Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα αξιοποιεί σημαντικές συνεργασίες με την τοπική κοινότητα (Σύλλογο Νεολαίας Γαλάτιστας) και χώρους πολιτισμού - μνημεία (αρχαιολογική υπηρεσία). Στηρίζεται κυρίως στις βιωματικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες (όπως τα παιχνίδια προσανατολισμού) και στην ανάδειξη της καλλιτεχνικής έκφρασης των μαθητών (φωτογραφία, ζωγραφική, θεατρικά δρώμενα). Η χρήση της φωτογραφίας (ή και της ζωγραφικής) αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της πολιτιστικής διαδρομής για τους νέους συμμετέχοντες, ενώ οι έμπειροι μαθητές του προγράμματος συμμετέχουν στην ξενάγηση ή παρουσιάζουν μικρά θεατρικά δρώμενα. Η πολιτιστική διαδρομή αποτελεί μια ενδιαφέρουσα, δημιουργική και ευχάριστη για τους μαθητές πρόταση εκπαιδευτικής επίσκεψης σε έναν αξιόλογο οικισμό, που διατηρεί την παράδοση. Τη θεωρούμε κατάλληλη για περαιτέρω ισχυροποίηση των δεσμών του σχολείου με την τοπική κοινότητα και ελκυστική για δράσεις σχολείων στα πλαίσια της εκπαίδευσης για την αειφορία, αλλά και θέτει βάσεις για μια βιώσιμη τουριστική ανάπτυξη.

Λέξεις κλειδιά: πολιτιστική διαδρομή, παραδοσιακή αρχιτεκτονική, μουσειακή αγωγή, βιωματική μάθηση

1. Εισαγωγή

Η τέχνη (αισθητική εμπειρία) ενεργοποιεί τον κριτικό στοχασμό και για το λόγο αυτό διερευνάται σε πολλά επιστημονικά πεδία. Θεωρείται βαθύτερη και ευρύτερη των συνήθων εμπειριών και προκαλεί τη σκέψη. Σύμφωνα με τον John Dewey, αμερικανό παιδαγωγό, η αισθητική εμπειρία αναπτύσσει τη φαντασία, η οποία αποτελεί θεμελιώδες στοιχείο για τη διεργασία της μάθησης, μια και υποκινεί τη στοχαστική ικανότητα των εμπλεκόμενων (Κόκκος, 2017).

Αυτή η δυναμική σχέση της Τέχνης με την Εκπαίδευση θα μας απασχολήσει στην παρούσα εργασία, όπου θα προσπαθήσουμε να αναδείξουμε τη συνεργασία μεταξύ της τυπικής και της άτυπης εκπαίδευσης, κατά τη διεκπεραίωση του πολιτιστικού προγράμματος που υλοποιήσαμε με μαθητές του Γυμνασίου Γαλάτιστας σε συνεργασία με τοπικούς φορείς, με τους οποίους αναδείχθηκε και διαμορφώθηκε συν-δημιουργία και συνεργασία.

Στην πρώτη ενότητα θα επιχειρήσουμε μια θεωρητική επισκόπηση για το ρόλο που παίζει η χρήση της τέχνης στην εκπαιδευτική διαδικασία, με τη δημιουργική αξιοποίηση των μορφών της καλλιτεχνικής έκφρασης, στα



γνωστικά αντικείμενα και τις δραστηριότητες του σχολείου. Στη συνέχεια, στη δεύτερη ενότητα, θα αναφερθούμε στη δυναμική των ομάδων και την αποτύπωση των θεωρητικών προσεγγίσεων για τις μελέτες και εφαρμογές των πρακτικών συνεργασίας του σχολείου με τους χώρους πολιτισμού και τη σύνδεση της σχολικής κοινότητας με την κοινωνία. Στην τρίτη ενότητα θα αναφερθούν οι επιδιώξεις και οι στόχοι του προγράμματος, θα γίνει μια περιγραφή της διαδικασίας και των στοιχείων εφαρμογής του όλου εγχειρήματος, ενώ στο τέλος θα αναφερθούν τα αποτελέσματα της δράσης, ο αναστοχασμός πάνω στην εμπειρία, τα συμπεράσματα και προτάσεις για μελλοντική εργασία.

2. Κυρίως κείμενο

2.1 Ενότητα πρώτη: Θεωρητική επισκόπηση

2.1.1 Ο ρόλος της τέχνης στην εκπαιδευτική διαδικασία

Στοχαστές της Σχολής της Φρανκφούρτης (Adorno, Horkheimer και Marcuse) πιστεύουν πως η κριτική σκέψη αναπτύσσεται με την τέχνη. Η επαφή μαζί της καλλιεργεί έναν τρόπο σκέψης, ο οποίος εναντιώνεται στην καθημερινότητα και στις αλλοτριώσεις που αυτή προκαλεί. Οδηγεί στον απεγκλωβισμό από τις κυρίαρχες νόρμες και στην αμφισβήτηση των παραδοχών που εγκαθιδρύουν οι παραγωγικές και κοινωνικές σχέσεις (Illeris, 2016).

Το ζήτημα εξετάζεται και από την φιλόσοφο Martha Nussbaum, που θεωρεί πως με την πλοήγηση σε πολυδιάστατες πηγές ιδεών, όπως π.χ. σε διαδρομές της μυθοπλασίας και σε έργα υψηλής λογοτεχνικής αξίας, ανακαλύπτονται αναλογίες και συσχετισμοί σύμφωνα με τις αναζητήσεις, τις ελπίδες και τις αγωνίες των εμπλεκόμενων (Κόκκος, 2017).

Οι πολυσύνθετες διαστάσεις της πραγματικότητας δε γίνονται πλήρως αντιληπτές με τα ορθολογικά επιχειρήματα, αλλά με την αισθητική εμπειρία, η οποία σκιαγραφεί τις συναισθηματικές καταστάσεις και επεξεργάζεται πλήθος συμβόλων, με τα οποία εκφράζονται τα ολιστικά και λεπτοφυή νοήματα (Howard Gardner, 1973, 1983, 1990 στο Κόκκος, 2017).

Ο επαναπροσδιορισμός των προβληματικών αντιλήψεων μέσα από τη μάθηση στο πλαίσιο της χειραφετητικής μάθησης προσεγγίζεται από μελέτες πολλών ερευνητών. Πρώτος ο Paulo Freire (1977) αναπτύσσει την έννοια της κριτικής συνειδητοποίησης. Ο Jack Mezirow στη συνέχεια, είναι αυτός που επεξεργάζεται τη φρεϊκή θεωρία και καταλήγει στη Θεωρία του Μετασχηματισμού. Σύμφωνα με αυτή, πεποιθήσεις και προσδοκίες, προβληματικά πλαίσια αναφοράς (νοηματικά σύνολα, νοητικές συνήθειες και νοηματοδοτικές προοπτικές), μετασχηματίζονται κατά τη διεργασία της μάθησης σε ανοικτά, στοχαστικά, πολιτισχιδή περιεκτικά και συναισθηματικά δεκτικά στην αλλαγή (Mezirow, 2007).

Εναλλακτικές προσεγγίσεις δίνονται βαθμιαία και από άλλους στοχαστές (Belenky, Boyd, Brookfield, Cranton, Daloz, Dirx, Eliaw, Fleming, Kasl,



Kegan, Taylor κ.ά), οι οποίοι αφού πρώτα επεξεργάζονται τις ιδέες του Jack Mezriow, δημιουργούν το θεωρητικό πεδίο που αφορά τη μετασχηματίζουσα μάθηση. Ένα από τα αντικείμενα της αποτελεί η χρήση της τέχνης στην εκπαίδευση και γι αυτό το ζήτημα διαμορφώνουν τρεις τάσεις:

Η πρώτη προσεγγίζει με κριτικό τρόπο τα έργα μαζικής κουλτούρας και επεξεργάζεται τα στερεοτυπικά μηνύματα που περιέχουν. Η δεύτερη χρησιμοποιεί τα δημοφιλή έργα τέχνης, προσφιλή στο ευρύ κοινό, για να δοθούν αφορμές και να αναπτυχθεί προβληματισμός και κριτικός στοχασμός σε διάφορα εξεταζόμενα θέματα, χωρίς όμως να λαμβάνεται υπόψη η αισθητική αξία τους (Jarvis, 2004). Τέλος η τρίτη τάση αξιοποιεί σημαντικά έργα τέχνης για την ενεργοποίηση του κριτικού στοχασμού (Κόκκος, 2017).

Στο πρόγραμμα που υλοποιήθηκε στο Γυμνάσιο Γαλάτιστας διαμορφώθηκε η μέθοδος της Μετασχηματίζουσας Μάθησης μέσα από την Αισθητική Εμπειρία. Στους διδάσκοντες προσφέρθηκε η δυνατότητα να προσεγγίσουν θέματα μέσα από την κριτική παρατήρηση των μνημείων και της αρχιτεκτονικής κτιρίων του τόπου. Η συζήτηση συνδέθηκε με τα κριτικά ερωτήματα και οι συμμετέχοντες ενθαρρύνθηκαν να χρησιμοποιήσουν τη δημιουργικότητα τους και να ενεργοποιήσουν το ενδιαφέρον τους. Τέλος, η συνάντηση έκλεισε με αλληλοσυσχετισμό απόψεων και κριτική επανεκτίμηση. Θεωρήθηκε πως με την ολοκλήρωση της εφαρμογής της μεθόδου προσεγγίστηκαν οι αρχικοί στόχοι, αφού κρίθηκε πως συντέλεσε στο μετασχηματισμό νοητικών συνηθειών (Κόκκος, 2017).

2.2. Ενότητα Δεύτερη: Η δυναμική των ομάδων

Κάθε άτομο, από πολύ νωρίς στη ζωή του εντάσσεται σε ομάδες (οικογένεια, σχολείο, επάγγελμα κλπ.). Η ανάγκη αυτή της συμμετοχής των ατόμων σε αυτές, ερμηνεύτηκε σαν την ενστικτώδη τάση του ανθρώπου να ανήκει κάπου και για το λόγο αυτό συμμορφώνεται σε αρχές, κανόνες και συμπεριφορές. Οι ομάδες θεωρούνται απαραίτητες για την ανθρώπινη ύπαρξη και καθορίζουν συνεχώς τη ζωή (Πουλόπουλος & Τσιμπουκλή, 2016).

Κάθε ομάδα αναπτύσσει τη δική της διεργασία και δυναμική που εκφράζεται μέσα από συναισθήματα και χαρακτηρίζεται από μια τυπική δομή, συνοχή, όρια, αλληλεξάρτηση, διαπροσωπικές σχέσεις, απόψεις, πεποιθήσεις, συγκρούσεις, ευελιξία ή ακαμψία. Σύμφωνα με τον Γάλλο κοινωνιολόγο Gustave Le Bon οι ομάδες μοιάζουν με οργανισμούς, που ανάλογα με τις επιδράσεις και τις συνθήκες μεταλλάσσονται (Βεργίδης & Κόκκος, 2010).

Για την ύπαρξη της ομάδας απαιτούνται βασικές προϋποθέσεις, όπως να αποτελείται από τρία τουλάχιστον άτομα με κοινό σκοπό, να αναγνωρίζονται τα όρια και η σχέση της με άλλες ομάδες, να υποδέχεται νέα μέλη ή να χάνει τα υφιστάμενα της, χωρίς να επηρεάζεται η μοναδικότητά της, να επιτρέπει την ύπαρξη υποομάδων και την ελεύθερη έκφραση και κίνηση εντός των ορίων της, να επιβραβεύει τη συνεισφορά κάθε μέλους της,



να αναγνωρίζει και να αντιμετωπίζει τα λάθη της (Πουλόπουλος & Τσιμπουκλή, 2016).

Το ενδιαφέρον στη δική μας περίπτωση για τη δυναμική των ομάδων που δημιουργήθηκαν, παρουσιάστηκε κατά την πορεία τους προς την επίτευξη των στόχων τους. Όπως σε κάθε εκπαιδευτική ομάδα αναδύθηκαν διαφορετικοί ρόλοι και τύποι συμπεριφοράς. Οι εκπαιδευόμενοι εξέφρασαν τις στάσεις, τις ιδέες και τις απόψεις τους για τη διεργασία της μάθησης. Κατά την εξέλιξη της ομαδικής λειτουργίας τους παρατήρησαν, ερμήνευσαν, παρενέβησαν. Το αποτέλεσμα εξαρτήθηκε από τον τρόπο επικοινωνίας των εκπαιδευομένων μέσα στην ομάδα, από τους κανόνες συμπεριφοράς που έθεσαν, από τη σχέση τους με το ευρύτερο περιβάλλον, στο οποίο δραστηριοποιήθηκαν και από τον βαθμό συνοχής τους. Το σύνολο των πράξεων κατά τη διεργασία, οδήγησαν τις ομάδες στην αλλαγή (πράξεις, αντιδράσεις και συμπεριφορές) και τελικά στην επίτευξη των στόχων τους.

Τελικά ο βασικός στόχος των εκπαιδευτών ήταν η σύνδεση των θεωρητικών προσεγγίσεων που προαναφέρθηκαν με την διδακτική πράξη στην υλοποίηση του προγράμματος. Οποσδήποτε υπήρξαν εμπόδια και περιορισμοί, όπως συμβαίνει στην τυπική εκπαίδευση, όταν εφαρμόζονται πρακτικές που είναι αντίθετες με τον δασκαλοκεντρικό τρόπο διδασκαλίας που κυριαρχεί στο εκπαιδευτικό μας σύστημα.

Έτσι για την υλοποίηση του δημιουργικού προγράμματος και την ενσωμάτωση του κριτικού τρόπου σκέπτεσθαι, επιλέχθηκαν εναλλακτικοί τρόποι και προτάσεις σχολικής εκπαίδευσης που άντλησαν ιδέες από το θεωρητικό πλαίσιο της χειραφετητικής μάθησης. Η μορφή αυτή της εξελιγμένης εκπαίδευσης είχε σαν αποτέλεσμα τη νοηματοδότηση των εμπειριών και την ανάπλαση των ιδεών, που προσαρμόστηκαν στις ανάγκες και στις δυνατότητες των μαθητών.

2.3 Ενότητα Τρίτη: Διδακτική πρόταση - Εφαρμογή του προγράμματος

2.3.1 Στοιχεία εφαρμογής

Αξιοποιώντας και συνδέοντας το πολιτιστικό πρόγραμμα της Γ' τάξης του Γυμνασίου - ΛΤ Γαλάτιστας με τίτλο: «από πέτρα και χρόνο», που πραγματοποιήθηκε τη σχολική χρονιά 2016-2017, με υλοποιούμενες δράσεις και τοπικά θεματικά δίκτυα που συντονίζονταν από τον Υπεύθυνο Σχολικών Δραστηριοτήτων Χαλκιδικής («τα σχολεία της τέχνης και του πολιτισμού» και «αισιόφορος τουρισμός»), σχεδιάστηκε και πραγματοποιήθηκε το εκπαιδευτικό πρόγραμμα.

Με τον τρόπο αυτό επετεύχθη μεταβίβαση της μάθησης και η νέα γνώση προήλθε μέσα από την επαφή του/της μαθητή/τριας με τη ζωή, με την πρόσληψη του περιβάλλοντος. Οι μαθητές αντιμετωπίστηκαν ως μέλη της συγκεκριμένης κοινότητας. Η μέθοδος που επιλέχθηκε ήταν διαθεματική και σε μεγάλο ποσοστό βιωματική, ώστε μεταξύ άλλων με πραξιακές



αναπαραστάσεις (Bruner) να ενταχθούν ακόμα και μαθητές με μαθησιακά προβλήματα - ανωριμότητα.

2.3.2. Στόχοι - επιδιώξεις

Οι στόχοι αυτού του προγράμματος για τους μαθητές του Γυμνασίου Γαλάτιστας ήταν να γνωρίσουν βιωματικά τον τόπο και την ιστορία του, να κατακτήσουν ευρετικές δεξιότητες (για αναζήτηση πληροφοριών) αρχικού επιπέδου, να παράξουν απλό υλικό παρουσίασης για επισκέπτες (Η/Υ σε ρόλο μαθητή), να προστατεύσουν, αναδείξουν, προβάλλουν τα μνημεία του τόπου, να αξιοποιήσουν, γενικεύσουν – μεταβιβάσουν τις κατακτηθείσες γνώσεις – δεξιότητες που αποκτήθηκαν και μέσω μαθημάτων, άλλων προγραμμάτων, δράσεων, Τοπικών, Περιφερειακών και Εθνικών Θεματικών Δικτύων, να συνδημιουργήσουν με τους εκπαιδευτικούς ένα ολοκληρωμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, προσβάσιμο για όλους (πεζοπορικής πολιτιστικής διαδρομής, δημιουργία βιωματικής δράσης προσβάσιμης από όλους τους επισκέπτες). Επιδιώκουν να συμβάλλουν στην αειφόρο ανάπτυξη του τουρισμού στην περιοχή και να παρουσιάζουν και υλοποιούν διαχρονικά, στα πλαίσια συνάντησης με άλλα σχολεία της ευρύτερης περιοχής, το παραγόμενο βιωματικό και ηλεκτρονικό υλικό, με σκοπό την κοινωνικοποίηση και την ανάδειξη των δεξιοτήτων και ικανοτήτων των μαθητών.

Οι στόχοι μπορεί να μην τέθηκαν από τους μαθητές, αλλά η οριστική διαμόρφωσή τους έγινε κατόπιν συζήτησης με αυτούς. Έτσι, όλοι οι εμπλεκόμενοι μαθητές συμμετείχαν ενεργά στο βαθμό των δυνατοτήτων τους (ενεργητική μάθηση – Νέα Αγωγή). Τελικά, επιτεύχθηκε από τους μαθητές μας νέα κατανόηση του περιβάλλοντός τους (Κονστрукτιβισμός). Κρίνεται ως ιδιαίτερα σημαντική η δυνατότητα διαχρονικής προσφοράς στους μαθητές άλλων τάξεων και άλλων σχολείων της περιοχής, του βιωματικού και ηλεκτρονικού υλικού που παράχθηκε. Επίσης επιδιώκεται η Πολιτιστική Διαδρομή της Γαλάτιστας να λειτουργήσει μελλοντικά ως «Πράσινη Πολιτιστική Διαδρομή». Αυτό θα συμβάλλει στη συνειδητοποίηση από τους επισκέπτες της πολεοδομικής μεταβολής, της σχέσης βιοκλιματικής και παραδοσιακής αρχιτεκτονικής, της χρήσης του νερού στο διάβα του χρόνου (περιβαλλοντική θεώρηση). Επίσης θα συμβάλλει στην ουσιαστική γνωριμία με την τοπική ιστορία και τον πλούσιο λαϊκό πολιτισμό. Γενικότερα προωθείται με αυτήν μια ήπια και αειφόρος τουριστική ανάπτυξη.

2.3.3. Μεθοδολογία

Η χρησιμοποιούμενη μέθοδος ήταν βιωματική (“μάθηση μέσω πράξης”), διαθεματική, συνεργατική, με χρήση ΤΠΕ και αναζήτηση πληροφοριών, με αρμονική συνεργασία του Γυμνασίου Λ.Τ. Γαλάτιστας και του Γραφείου Σχολικών Δραστηριοτήτων της Δ.Δ.Ε. Χαλκιδικής. Οι μέθοδοι αυτές προκρίθηκαν ασφαλώς, “αντί της νοησιαρχικής, με μαθητές να ακούνε το μάθημα καθισμένοι σε θρανία”. Επίσης αξιοποιήθηκε η λειτουργία τοπικών



θεματικών δικτύων σχολείων – και τα ιστολόγιά τους, αλλά και η συνεργασία με τοπικούς πολιτιστικούς φορείς.

Οι προαπαιτούμενες γνώσεις και δεξιότητες των μαθητών του Γυμνασίου που συμμετείχαν στην προετοιμασία του προγράμματος ήταν πληροφορικής, τεχνολογίας, μελέτης περιβάλλοντος, γεωγραφίας και ιστορίας, αλλά και θεατρικής παιδείας. Αντίθετα, δεν υπήρχαν προαπαιτούμενες γνώσεις για τους επισκέπτες μαθητές που θα το υλοποιούσαν – πέρα από αυτές που θα αποκτούσαν με την παρακολούθηση των ξεναγήσεων και την ενεργητική συμμετοχή τους στο πρόγραμμα αυτό.

Για τις ανάγκες υλοποίησης του προγράμματος είχαν δημιουργηθεί φύλλα εργασίας και αναπτύχθηκαν διαφορετικά πακέτα δράσεων τα οποία μπορούσαν να καλύψουν διαφορετικά μαθησιακά ή ηλικιακά επίπεδα (μαθητές Δημοτικών, Γυμνασίων, Λυκείων). Επιπρόσθετα το υλικό αυτό, με την κατάλληλη επεξεργασία (όπως μετάφραση) και με την κατάλληλη προώθηση, θα μπορούσε να αξιοποιηθεί και για άλλους επισκέπτες – τουρίστες (εκτός των οργανωμένων μαθητικών επισκέψεων), στα πλαίσια της αιεφόρου τουριστικής ανάπτυξης της περιοχής .

2.3.4. Παρουσίαση των δραστηριοτήτων – τα διδακτικά βήματα

Οι επί μέρους δράσεις αυτού του προγράμματος περιλάμβαναν καταρχήν τη δημιουργία μιας βασικής περιπατητικής διαδρομής κατά μήκος του οικισμού, από όπου διέρχεται το ορειβατικό μονοπάτι Ο4 (επίσημο παρακλάδι του ευρωπαϊκού μονοπατιού Ε6), με στόχο να λειτουργεί ως Πράσινη Πολιτιστική Διαδρομή. Σε επιλεγμένες στάσεις της διαδρομής ειπώθηκαν ιστορίες και έγινε σχετική ξενάγηση στον οικισμό από μέλη του Συλλόγου Νεολαίας Γαλάτιστας, καθώς και ξενάγηση στον βυζαντινό Πύργο (και το μουσείο στο εσωτερικό του) από αρχαιολόγο της Εφορείας Αρχαιοτήτων Χαλκιδικής & Αγίου Όρους. Σημειώνουμε ότι παρά τις μεγάλες δυσκολίες, υπήρξε μέριμνα προσβασιμότητας - χρήσης της διαδρομής και από Άτομα με Κινητική Αναπηρία (αξιοποίηση εμπειρίας από την εκστρατεία FreeMobility).

Για την βασική διαδρομή, που αποτελούσε βασική δράση υλοποίησης του προγράμματος από κάθε μαθητική ομάδα, πραγματοποιήθηκε και ψηφιακή αποτύπωση της σε χάρτη, με προοπτική κατασκευής και τοποθέτησης στην πλατεία και την περιοχή του πέτρινου σχολείου (των λυκειακών τάξεων) μόνιμων, ενημερωτικών πινακίδων. Η τοποθέτηση πινακίδων προβλέπεται να ευοδωθεί στο άμεσο μέλλον με τη συνδρομή είτε του Δήμου Πολυγύρου, είτε του Τουριστικού Οργανισμού Χαλκιδικής.

«Προτάσεις Τέχνης και Πολιτισμού στην Εκπαίδευση»



Εικόνα 1. Αφίσα με τη βασική πολιτιστική διαδρομή της Γαλάτιστας

Παράλληλα με τις δράσεις των φύλλων εργασίας, υλοποιήθηκε από τους συμμετέχοντες παιχνίδι προσανατολισμού (orienteering) - χαμένου θησαυρού, με εκκίνηση την κεντρική πλατεία. Έγινε αξιοποίηση της εμπειρίας παιχνιδιών προσανατολισμού των ΚΠΕ Μαρώνειας και ΚΠΕ Βιστωνίδας και της συμμετοχής του Υπευθύνου Σχολικών Δραστηριοτήτων στη Σ.Ε. του ΕΘΔ «εκπαιδευτικό orienteering». Δημιουργήθηκαν (από τους οργανωτές εκπαιδευτικούς) τρεις πολιτιστικές διαδρομές, με οδηγίες εύρεσης σταθερών σημείων και με ερωτήσεις γνώσεων - γρίφους. Σημειώνεται πως οι όποιες νέες γνώσεις απαιτούσαν οι ερωτήσεις του παιχνιδιού, είχαν ήδη αποκτηθεί από την αρχική παρουσίαση της διαχρονικής ιστορίας της Γαλάτιστας στη βασική διαδρομή - ξενάγηση. Αναπτύχθηκαν δύο παραλλαγές για την εύρεση της πορείας, με και χωρίς τη χρήση πυξίδας. Σε κάθε περίπτωση προηγήθηκε επαρκής ενημέρωση των συμμετεχόντων μαθητών από εκπαιδευτικό, οπότε δεν απαιτούνταν προγενέστερες γνώσεις ή εμπειρία.

Έγινε χωρισμός σε ομάδες και περιήγηση - εξερεύνηση σε τρεις διαδρομές, ένα είδος «κυνήγι χαμένου θησαυρού». Επιδιώχτηκε να αναπτυχθούν μια σειρά δεξιότητες στους μαθητές, αλλά και μια ψυχαγωγική και σε βάθος γνωριμία με τον τόπο (μνημεία – αρχιτεκτονική κληρονομιά – παράδοση – τοπική ιστορία). Στο παιχνίδι αξιολογήθηκε η ταχύτητα της ολοκλήρωσης και η ορθότητα προσανατολισμού και εύρεσης των σημείων της κάθε διαδρομής, καθώς και οι σωστές απαντήσεις γνώσεων – γρίφων. Ζητήθηκε επίσης η φωτογραφική τεκμηρίωση και η σωστή χαρτογράφηση των διαδρομών. Ανάλογα με τις δεξιότητες της μαθητικής ομάδας και το διατιθέμενο χρόνο, η κάθε ομάδα κλήθηκε να αξιοποιήσει μια μορφή τέχνης για παρουσίαση στο τέλος ενός σημείου της διαδρομής (μέσω ζωγραφικής, μουσικής, θεατρικού δρώμενου).

Με αφόρμηση τη θέα κάποιων αρχοντικών ή του ίδιου του βυζαντινού πύργου, αλλά και ακολούθως της αφήγησης της ιστορίας τους,



υλοποιήθηκαν αυτοσχεδιαστικά δρώμενα, δραματοποιήσεις και παιχνίδια ρόλων. Πραγματοποιήθηκαν στην πλατεία και στον περιβάλλοντα χώρο του Βυζαντινού Πύργου (θέσεις ιδιαίτερου φυσικού κάλλους), αλλά ακόμα και σε περίπτωση κακοκαιρίας είχε προβλεφτεί η υλοποίηση σε στεγασμένο χώρο - στο παραδοσιακό πέτρινο σχολείο των λυκειακών τάξεων.

Επίσης υπολογίστηκε κλιμάκωση βαθμού δυσκολίας, τόσο σε βασικά θεατρικά παιχνίδια, όσο και στα σενάρια δραματοποιήσεων και παιχνιδιών ρόλων. Επιλέχθηκε να προηγηθούν κάποια παιχνίδια για ζέσταμα, γνωριμία και ενεργοποίηση της ομάδας, να ακολουθήσουν ασκήσεις εμπιστοσύνης - συνεργασίας, συνενοχής και δυναμικές εικόνες. Στη συνέχεια δραματοποιήθηκαν κάποια σενάρια με τον βυζαντινό πύργο, κάποια άλλα μνημεία, αλλά και τοπικούς θρύλους. Για μεγαλύτερους μαθητές πραγματοποιήθηκαν παιχνίδια ρόλων με αντιπαράθεση απόψεων. Με τη βοήθεια τέλος έμπειρου εμπνευστή - ασκώντας τη δημιουργικότητα και τη φαντασία των μαθητών - επιλέχθηκε η χρήση της τεχνικής του κατευθυνόμενου αυτοσχεδιασμού, με αφήγηση και ταυτόχρονη αναπαράσταση.

2.3.5. Αποτελέσματα

Το πολιτιστικό πρόγραμμα που υλοποιήθηκε αποτέλεσε εκπαιδευτική καινοτομία, καθώς χρησιμοποίησε τις ΤΠΕ, περιλάμβανε παιδαγωγικές πρακτικές και εκπαιδευτικές δράσεις που στηρίζονταν στη συνεργατική, βιωματική, διαθεματική προσέγγιση, στη συνεργασία με το Γραφείο Σχολικών Δραστηριοτήτων και τα τοπικά θεματικά δίκτυα «Αειφόρος Τουρισμός» και «τα σχολεία της Τέχνης και του Πολιτισμού», αξιοποίησε τη συνεργασία με άλλα σχολεία, πραγματοποιώντας παράλληλα άνοιγμα στην τοπική κοινωνία.

Ανάλογα με τις δεξιότητες της μαθητικής ομάδας και των εκπαιδευτικών, η πολιτιστική διαδρομή και οι επιμέρους διαδρομές λειτούργησαν ως αφορμή για να ακολουθήσουν ποικίλα καλλιτεχνικά εργαστήρια (φωτογραφίας, βίντεο, ζωγραφικής, θεάτρου, μουσικής, χορού, κλπ.) σε ανοικτό ή κλειστό χώρο. Με τον τρόπο αυτό, συνδέθηκαν οι τέχνες με την τοπική ιστορία και το περιβάλλον και η μάθηση κατακτήθηκε μέσω ενεργητικής συμμετοχής. Έτσι, προσφέρθηκαν ισχυρά και μονιμότερα βιώματα, που στοχεύουν στην ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών.

Τέλος, κατά την εφαρμογή του προγράμματος και εφόσον υπήρχε διατιθέμενος χρόνος, προτάθηκε η περιβαλλοντική ενεργοποίηση των μαθητών με τη συμμετοχή τους σε δράση καθαρισμού της περιοχής του βυζαντινού πύργου, που έγινε με στόχο την ευαισθητοποίηση, την υπευθυνότητα και την καλλιέργεια περιβαλλοντικής συνείδησης τόσο απέναντι στην αρχαιολογική κληρονομιά και τα μνημεία (Ανθρωπογενές Περιβάλλον), όσο και στο φυσικό περιβάλλον (συμμετοχή σε περιβαλλοντικές δράσεις και προγράμματα όπως Νοιάζομαι και Δρω, Μεσόγειος - SOS).



«Προτάσεις Τέχνης και Πολιτισμού στην Εκπαίδευση»

Έγινε πρόβλεψη πραγματοποίησης του προγράμματος ακόμη και στην περίπτωση κακοκαιρίας, οπότε εκτός των βασικών δράσεων, έγινε παρουσίαση της ιστορίας του Πύργου Γαλάτιστας και όλου του οικισμού – με παρουσιάσεις που ετοιμάστηκαν από τους μαθητές, προβολή παλιότερης βραβευμένης μαθητικής ταινίας του Γυμνασίου Γαλάτιστας που παρουσιάστηκε και βραβεύτηκε σε πανελλήνιο μαθητικό διαγωνισμό minidos, με αφήγηση και στη συνέχεια δραματοποίηση περιόδων της τοπικής ιστορίας και παιχνίδια ρόλων, όπως ήδη αναφέρθηκε.

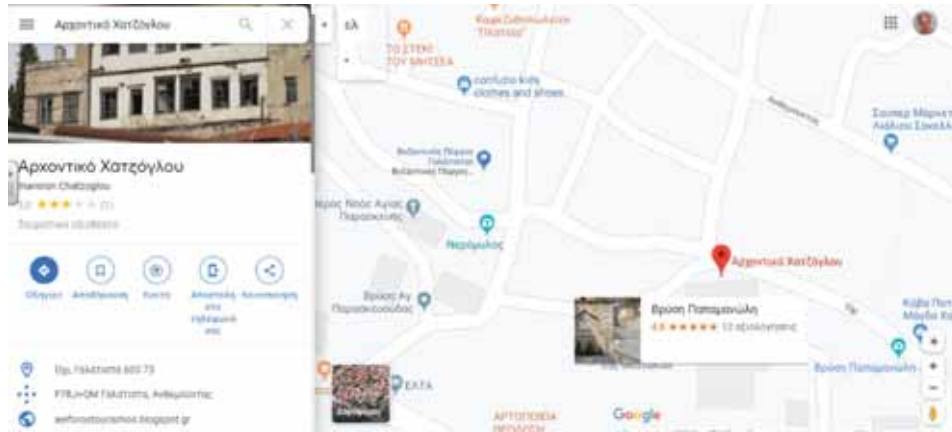
Με τη βοήθεια των ΤΠΕ αρχικά ετοιμάστηκε από τους εκπαιδευτικούς και έγιναν αναρτήσεις στο ιστολόγιο του Τ.Θ.Δ. «αειφόρος τουρισμός» της Δ.Δ.Ε. Χαλκιδικής, σχετικά με κάποια από τα τοπόσημα και μνημεία της Γαλάτιστας με την ιστορία τους – υλικό που προέκυψε από την εκπόνηση του πολιτιστικού προγράμματος, καθώς και με επιλεγμένες φωτογραφίες μαθητών και καθηγητών. Για κάθε μνημείο ή σημείο ενδιαφέροντος έγινε παραπομπή από το QR Code που δημιουργήθηκε (και που αποτελεί απλή εφαρμογή για κινητά με ευρεία χρήση από τους νέους).



Αρχοντικό Χατζόγλου, Γαλάτιστα

Εικόνα 2. QR Code

Παραπομπή έγινε και από την αντίστοιχη εντολή στο «google maps». Σημειώνουμε πως πραγματοποιήθηκε καταχώρηση του Πύργου της Γαλάτιστας, αρχοντικών, εκκλησιών, στοιχείων παράδοσης και λαϊκής αρχιτεκτονικής - τοπόσημων και σημείων ενδιαφέροντος της διαδρομής, έγινε προσθήκη φωτογραφιών και οι χάρτες τους βοήθησαν σε μια ψηφιακή χαρτογραφική αποτύπωση όλων των διαδρομών.



Εικόνα 3. Καταχώρηση - ανάρτηση στο google maps

2.3.6. Προτάσεις για μελλοντική εργασία

Τα συγκεκριμένα παραγόμενα είναι ταυτόχρονα προσβάσιμα όλο το εικοσιτετράωρο, 365 ημέρες το χρόνο, σε κάθε πιθανό επισκέπτη, με προσωπικό Η/Υ, tablet ή ακόμη και κινητό τηλέφωνο με κατάλληλες δωρεάν εφαρμογές. Σε επόμενο βήμα ολοκλήρωσης του εκπαιδευτικού προγράμματος, σχεδιάζεται να αναπτυχθεί περαιτέρω και να προσφέρονται αυτά και σε ξένες γλώσσες.

Αντίστοιχη χρηστική δυνατότητα εκτιμούμε πως θα έχει και η προτεινόμενη κατασκευή διακριτικών ταμπελών – πινακίδων σήμανσης της προτεινόμενης πολιτιστικής διαδρομής, με QR Code για την γνωριμία με τα τοπικά μνημεία. Επίσης σημαντική θα είναι η επιπρόσθετη σήμανση της βασικής διαδρομής ως Πράσινη Πολιτιστική Διαδρομή, δηλαδή ενός τοπικού (πολιτιστικού - περιβαλλοντικού) μονοπατιού που διασχίζει τη Γαλάτιστα (άσχετα με την όποια σήμανση του μονοπατιού Ο4, αλλά και του δικτύου μονοπατιών της Χαλκιδικής που ετοιμάζεται), με όλες τις σύγχρονες προδιαγραφές.

Αυτά τα τελευταία χρειάζονται πόρους και χρηματοδότηση από τοπικούς ή άλλους αρμόδιους φορείς, σχεδιασμό με φαντασία και όραμα, αλλά και εποικοδομητική συνεργασία τους με τα σχολεία. Σε κάθε περίπτωση εκτιμούμε πως η βιωματική προσέγγιση από τους μαθητές της περιοχής αποτελεί βασική προϋπόθεση για την ουσιαστική λειτουργία και τη διαχρονική ανάδειξη και συντήρηση τέτοιων έργων, δηλαδή αποτελεί εγγύηση για τη βιωσιμότητά τους.

3. Σύνοψη-Συμπεράσματα

Κατά το σχολικό έτος 2016-2017 πραγματοποιήθηκε στο Γυμνάσιο ΛΤ Γαλάτιστας πολιτιστικό πρόγραμμα με τίτλο: «από πέτρα και χρόνο». Το πρόγραμμα αυτό σκόπευε στη νέα, διαθεματική, βιωματική κατανόηση του ανθρωπογενούς περιβάλλοντος της Γαλάτιστας στο διάβα του χρόνου, την παραγωγή βιωματικού και ηλεκτρονικού υλικού για αντίστοιχες ξεναγήσεις



και τελικά τη συμβολή του στην ανάδειξη δημιουργικών πρακτικών πολύτεχνης έκφρασης και συνέργειας εκπαιδευτικής διαδικασίας και τεχνών. Η μεγάλη επιτυχία του προγράμματος, συνεχίζεται με την πρωτοβουλία και ενεργοποίηση όλης της σχολικής κοινότητας και την εθελοντική στήριξη των τοπικών φορέων της Γαλάτιστας.

Στην πορεία αυτή χρησιμοποιήθηκαν ΤΠΕ ως βοηθός, μαθητής και δάσκαλος, πραγματοποιήθηκαν επιτόπιες επισκέψεις και βιωματικές δράσεις και συμπεριλήφθηκε η εμπειρία από πολλά άλλα προγράμματα, που το σχολείο και οι μαθητές συμμετείχαν. Αποδείχθηκε ότι οι μαθητές μπορούν να συμβάλλουν στην εκπαίδευση άλλων μαθητών, συμμετέχοντας στην παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού και αναλαμβάνοντας ρόλο εκπαιδευτή - εμπυχωτή με κατάλληλη καθοδήγηση.

Οι συγκεκριμένες δράσεις αποσυμπλέκονται από τη νοησιαρχική κατεύθυνση της εκπαίδευσης και στοχεύουν στη συμμετοχική κατάκτηση της γνώσης, σεβόμενες τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών και επιβεβαιώνουν ερευνητές και στοχαστές (λ.χ. Watzlwick, 1986, Beavin et al, 1972), που υποστηρίζουν πως η αισθητική εμπειρία έχει σημαντική εκπαιδευτική σημασία, αφού συντελεί στην ενδυνάμωση και ενεργοποίηση της δημιουργικής και κριτικής σκέψης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

- Bloom, B., S. & Krathwohl, D.,R. (1991). *Ταξινόμια Διδαχτικών Στόχων*.
Μετάφραση: Λαμπράκη - Παγάνου Αλ.. Αθήνα Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- Cole, M. & Cole, S. (2002). *Η Ανάπτυξη των Παιδιών*, μφρ: Σόλμαν, Μ. Αθήνα: Δαρδανός.
- Dewey, J. (1924). *Τα σχολεία της Εργασίας*, μφρ: Μιχαηλίδου, Μ. Αθήνα: Αθήνα.
- Newby, T., Stepich, D., Lehman, J. & Russell, J. (2009). *Εκπαιδευτική Τεχνολογία για Διδασκαλία και Μάθηση*, Επιμέλεια - Θεώρηση: Ντρενογιάννη, Ε. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Κατάρτιση: Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Illeris, K. (2015). *Ο τρόπος που μαθαίνουμε: Οι πολλαπλές διαστάσεις της μάθησης στην τυπική και άτυπη εκπαίδευση*, (μτφ. Ε. Κωστάρα). Αθήνα: Μεταίχμιο. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1999).
- Mezirow, J. και Συνεργάτες. (2007). *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*, (μφρ. Γεώργιος Κουλαουζίδης). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Reble, A. (2003). *Ιστορία της Παιδαγωγικής*, μφρ: Χατζηστεφανίδης, Θ. & Χατζηστεφανίδου - Πολυζώη Σ. Αθήνα: Παπαδήμα.



Ελληνόγλωσσες

- Βεργίδης, Δ. & Κόκκος, Α. (2009). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές*. (Επιμ.), Βεργίδης, Δ. & Κόκκος, Α. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α. (2017). *Εκπαίδευση και χειραφέτηση: Μετασχηματίζοντας στερεοτυπικές αντιλήψεις το σχολείο και στην εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων
- ΚΠΕ Βιστωνίδας. (2016). *Σημειώσεις για το εθνικό θεματικό δίκτυο του ΚΠΕ Βιστωνίδας με θέμα: Εκπαιδευτικό orienteering*. Ανακτήθηκε στις 06/05/2017 από: <http://www.kpevistonidas.gr/wp-content/uploads/2016/10>
- Μαρβάκης, Α. (2010). *Οργάνωση Διαδικασιών Μάθησης στο Σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Τμήμα Εκδόσεων ΑΠΘ.
- Ντιούι, Τ. (1982). *Το σχολείο και η κοινωνία. Ο δρόμος και ο αγώνας για τη μεταμόρφωση των παιδαγωγικών ιδεών*, μφρ: Μιχαλοπούλου, Μ. Αθήνα: Γλάρος.
- Πουλόπουλος, Χ. & Τσιμπουκλή, Α. (2016). *Δυναμική των ομάδων και αλλαγή στους οργανισμούς*. Αθήνα: Τόπος.
- Τοπικό Θεματικό Δίκτυο «αιφόρος τουρισμός» της Δ.Δ.Ε. Χαλκιδικής. (2017). Ιστολόγιο <http://aeiforostourismos.blogspot.gr>
Ανάκτηση σελίδων για Μνημεία Γαλάτιστας στις 10/05/2017 από:
http://aeiforostourismos.blogspot.gr/p/1_10.html
http://aeiforostourismos.blogspot.com/p/1_12.html
http://aeiforostourismos.blogspot.gr/p/1_75.html




























Παράρτημα

Παράδειγμα ενός Φύλλου Εργασίας:

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ ΣΤΗ ΓΑΛΑΤΙΣΤΑ ΧΑΛΚΙΔΙΚΗΣ

ΟΜΑΔΑ 3

- ΕΝΑΡΞΗ** : Πλατεία οικισμού Γαλάτιστας - κεντρικό δέντρο .
- Προχωρήστε **23**  βόρεια - **15**  δυτικά –
105  βορειοδυτικά.
 - Συνεχίστε με **53**  νότια
 - Μετά **105**  βορειοδυτικά **Σημείο 1** 
 - **69**  δυτικά, στρίβετε σε κατηφορικό δρομάκι **64**  νοτιοανατολικά και μετά
38  νοτιοδυτικά **Σημείο 2** 
 - **60**  νότια και **30**  δυτικά **Σημείο 3** 
 - Κατηφορίστε **30**  νοτιοδυτικά και **56**  νότια .
Στα αριστερά βρίσκετε το ... **Σημείο 4** 
 - Συνεχίζετε αριστερά **125**  βορειοανατολικά και **65**
 ανατολικά και φτάνετε στο ... **Σημείο 5** 
 - Στα **35**  νότια -νοτιοανατολικά έχετε αριστερά σας το ...
Σημείο 6 
 - Προχωρήστε **50**  βόρεια και στη συνέχεια **120** 
ανατολικά. Μπροστά σας βρίσκεται το ... **Σημείο 7** 
(Τερματισμός- πλατεία οικισμού)



ΕΝΤΟΠΙΣΜΟΣ - ΚΑΤΑΓΡΑΦΗ ΣΗΜΕΙΩΝ

Φωτογραφίστε όλα τα σημεία, σχεδιάστε τη διαδρομή σας στο χάρτη (βάζοντας και τα σημεία) και απαντήστε :

1. Τι βρίσκεται στο σημείο αυτό, πώς ονομάζεται και γιατί;
2. Ανακαλύψτε (ρωτώντας ίσως) πώς λέγεται η τοποθεσία αυτή.
3. Πώς λέγεται αυτή η βρύση και γιατί;
Ανακαλύψτε αν περνούσε κάποιο παλιό ρέμα από εδώ και πώς λεγόταν.
4. Τι βρίσκεται στο σημείο αυτό και πώς ονομάζεται; Ανακαλύψτε τη λαϊκή δοξασιά που υπάρχει και σχετίζεται με το σημείο αυτό.
5. Σε ποιους 2 Αγίους είναι αφιερωμένη η εκκλησία; Βρείτε γιατί έχει γίνει αυτή η αφιέρωση και στον δεύτερο Άγιο! Στο σημείο αυτό, υπάρχει κάτι άλλο με το όνομα του ενός Αγίου;
6. Πώς ονομάζεται η αρχιτεκτονική προεξοχή που βλέπετε πάνω από τη μεγάλη είσοδο του κτιρίου; Έχετε συναντήσει παρόμοια προεξοχή και σε άλλα κτίρια; Με τι υλικά είναι κτισμένη;
7. Πώς ονομάζεται η εκκλησία και πότε κτίστηκε; Πώς το βρήκατε; Βρείτε αν έχει γυριστεί στο χώρο εδώ κάποια παλιά ελληνική ταινία και ποια.

Απαντήσεις

1. Βρύση «άδεια»
2. Αλάνα «καρναριά»
3. Βρύση «Τζάγκα» -από την οικογ. Θεολόγη που τους λέγανε Τζαγκάδες που ζούσαν εδώ και πέρνανε νερό. Περνούσε το ρέμα «Πρατσόλα λάκκος»
4. Βρύση Μπουρούνι. Εκεί κυκλοφορούσε ένα αερικό, συνεργάτης των πονηρών.
5. Άγιος Γεώργιος και Άγιος Χαράλαμπος Βρύση Αγ. Γεωργίου
6. Σαχνισί. Υπάρχει σε πολλά παραδοσιακά κτίρια -είναι πιο ελαφριά κατασκευή- κτισμένο με «τσατμά», δηλ. ξύλινο σκελετό με πηγάκια και σοβά
7. Άγιος Δημήτριος (1832) – επιτοίχια πινακίδα. Γυρίστηκε η ελληνική ταινία «28^η Οκτωβρίου ώρα 5.30» με γνωστούς ηθοποιούς.

Αριστείδης Κωνσταντινίδης

ΠΕ 81, Διευθυντής Γυμνασίου Πευκοχωρίου, πρώην Υπεύθυνος Σχολικών Δραστηριοτήτων Δ.Δ.Ε. Χαλκιδικής
akonstand@yahoo.gr

Αικατερίνη Αβέρη

ΠΕ 88.04, Εκπαιδευτικός ΕΠΑΛ Νέων Μουδανιών
aberikaterina@gmail.com



**Διαπολιτισμικά μηνύματα της παιδικής λογοτεχνίας.
Μια διδακτική προσέγγιση στο βιβλίο του Π.
Χριστοδούλου
«Ο Ναβίντ δεν πήγε διακοπές»**

Σμαράγδα Κωστούδα

Περίληψη

Ο στόχος της παρούσας εργασίας είναι να αναδείξει την ετερότητα στο σύγχρονο σχολείο μέσα από ένα κείμενο της παιδικής λογοτεχνίας και να προτείνει μια διδακτική προσέγγιση με στόχο την ανατροπή και εξάλειψη των στερεοτύπων και την κατάκτηση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας. Στο θεωρητικό πλαίσιο θίγονται βασικές έννοιες της Διαπολιτισμικής Αγωγής. Επίσης όσον αφορά τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας γίνεται αναφορά στις θεωρίες της *Αισθητικής της Πρόσληψης και της Αναγνωστικής Ανταπόκρισης*, οι οποίες εστιάζουν στο ρόλο του αναγνώστη. Στη διδακτική εφαρμογή αφού περιγραφεί η οργάνωση της τάξης και η μέθοδος που ακολουθείται, προτείνονται ενδεικτικές δραστηριότητες, που εφαρμόστηκαν από το βιβλίο του Π. Χριστοδούλου «Ο Ναβίντ δεν πήγε διακοπές». Οι δράσεις περιλαμβάνουν εκτός από την παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου, τεχνικές της δραματοποίησης και παιχνίδια ρόλων για την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και του διαλόγου που θα οδηγήσει στην αποδοχή και σεβασμό του «Άλλου». Επίσης διαθεματικές δραστηριότητες που συνδέουν τη Λογοτεχνία με άλλες μορφές τέχνης, όπως ζωγραφική, εικαστικές δημιουργίες, φωτογραφίες, δημιουργία μικρών ταινιών, εφόσον μέσα από κάθε είδους τέχνη μπορεί να επιτευχθεί η «διαπολιτισμική συνάντηση» και η διαπολιτισμική επικοινωνία και να εξασφαλιστεί με τον καλύτερο δυνατό τρόπο η συλλογικότητα και η συνεργατική μάθηση των παιδιών.

Λέξεις κλειδιά: διαπολιτισμική επικοινωνία, ετερότητα, παιδική λογοτεχνία, στερεότυπα

1. Εισαγωγή.

1.1 Βασικές αρχές της διαπολιτισμικής αγωγής

Η πολιτισμική ετερότητα είναι ένα κυρίαρχο χαρακτηριστικό των σύγχρονων κοινωνιών που στο χώρο της εκπαίδευσης αναγνωρίζεται με τη συνύπαρξη αλλόγλωσσων μαθητών/τριών με άγνωστο πολλές φορές πολιτισμικό υπόβαθρο ή και μη αποδεκτό στο χώρο του σχολείου. Η Διαπολιτισμική Παιδαγωγική ορίζεται ως η απάντηση στην πρόκληση της σύγχρονης πολυπολιτισμικότητας και προβάλλει ως η πλέον σύγχρονη παιδαγωγική πρόταση που αφορά στη διαχείριση των εθνοπολιτισμικών διαφορών, οι οποίες χαρακτηρίζουν τις ομάδες που συνυπάρχουν στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες. Ως διαπολιτισμική αγωγή σε γενικές γραμμές, νοείται το σύνολο των παιδαγωγικών αρχών με τις οποίες ορίζονται μέτρα και διαδικασίες που απευθύνονται σε όλα τα μέλη ενός κοινωνικού συνόλου, όπου υπάρχουν



αναπόφευκτα διαφοροποιήσεις στη νοοτροπία, στις αντιλήψεις, στον κοινό τρόπο ζωής (Κανακίδου & Παπαγιάννη 1997).

Κυρίαρχος σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι να προσφέρει σε όλους τους μαθητές γηγενείς και ντόπιους, τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις στάσεις που χρειάζονται, ώστε όλοι να συμμετέχουν και να δρουν ισότιμα σε μια σύγχρονη κοινωνία χωρίς αποκλεισμούς, διατηρώντας τις πολιτισμικές τους ταυτότητες, αλλά ταυτόχρονα συμμετέχοντας σε μια πολιτική δράση για να καταστήσουν την κοινωνία πιο δίκαιη και πιο ίση. Είναι δηλαδή στην ουσία μια προσπάθεια αλλαγής του τρόπου που η κοινωνία κατανοεί και λειτουργεί εντός της ετερότητας (Banks, 2004).

Οι βασικές αρχές της διαπολιτισμικής αγωγής σύμφωνα με τον Essinger (Νικολάου, 2000· Γκόβαρης, 2004· Μάρκου, 1997) εστιάζουν στη διαμόρφωση μιας κοινωνικής και πολιτισμικής ταυτότητας που να αναγνωρίζει και να ενσωματώνει τη διαφορά και συνοψίζονται στους παρακάτω στόχους:

- Η εκπαίδευση για ενσυναίσθηση (empathy), που συνεπάγεται τη θέαση της πραγματικότητας μέσα από την προοπτική του «άλλου». Για να είναι δυνατό αυτό, η εκπαίδευση πρέπει να ενθαρρύνει τους νέους ανθρώπους να ενδιαφέρονται για τη διαφορετικότητα και τα προβλήματα των «άλλων», που ζουν δίπλα τους.
- Η εκπαίδευση για αλληλεγγύη. Στοχεύει στην ανάπτυξη και καλλιέργεια μιας συλλογικής συνείδησης οικουμενικής που υπερβαίνει τη λογική των συνόρων και των ομάδων και βασίζεται στο ότι οι άνθρωποι όλοι έχουν την ίδια αξία και εν δυνάμει μπορεί να αποκτήσουν τα ίδια προβλήματα, άρα είναι λογικό και αναμενόμενο να υποστηρίξει ο ένας τον άλλο.
- Η εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό. Στοχεύει στην αποδοχή των ξένων πολιτισμών, στη διάδραση που αναπτύσσεται κατά τη συνάντησή τους, στο συγκερασμό πολιτισμικών στοιχείων αλλά και στην πρόσκληση στους άλλους να συμμετέχουν στον δικό μας πολιτισμό, έτσι ώστε να υπερκεραστεί η ομοιογένεια.

Τέλος η εκπαίδευση που αποβλέπει στην εξάλειψη εθνικών στερεοτύπων και προκαταλήψεων, έτσι ώστε να υπάρξει ουσιαστική επικοινωνία και αλληλεπίδραση με τους συνανθρώπους μας ανεξάρτητα από την εθνική και πολιτισμική τους προέλευση. Σύμφωνα με τη θεωρία της Κοινωνικής Ψυχολογίας, μέσα από τη διαδικασία κοινωνικοποίησης γεννιέται η συναίσθηση ότι το άτομο αποτελεί τμήμα ενός ιδιαίτερου «εμείς» που χαρακτηρίζεται από κάποιες αξιόλογες ιδιότητες, σε αντίθεση προς κάποιους «άλλους» που βρίσκονται έξω από το κοινωνικό σύνολο που καλύπτεται από το συγκεκριμένο «εμείς» (Δραγώνα, 2003· Ιντζεσίλογλου, 1983· Tajfel, 1981).

Σημαντικός θεωρείται ο ρόλος των στερεοτύπων και προκαταλήψεων. Κατά τον Moscovici, στερεότυπο «είναι μια κατάσταση αποκρυστάλλωσης στάσεων και γνώμων με έντονη συναισθηματική και κοινωνική φόρτιση που προκαλεί άμεσες απαντήσεις», ενώ για το Bogardus, «μια μη επιστημονική



γενίκευση που κάνουν τα άτομα ή ομάδες, σχετικά με άλλα άτομα ή ομάδες, υπάγοντάς τα σε ήδη διαμορφωμένες κατηγορίες» (Ναυρίδης, 1994: 171). Τα στερεότυπα επιβάλλονται μέσω της κοινωνικοποίησης από κάθε κοινωνία στα άτομα-μέλη της και η διαμόρφωσή τους ξεκινά από μικρή ηλικία, γεγονός που ευνοεί την ανθεκτικότητά τους και την τάση τους να αντιστέκονται στη μεταβολή (Παπαστάμου 2008· Οικονόμου-Αγοραστού 1992: 21).

Κατά τον Lippmann (2009) τα στερεότυπα είναι εικόνες που έχουν δημιουργηθεί κατά το ήμισυ από το περιβάλλον και κατά το ήμισυ από το ίδιο το άτομο, «εικόνες στο κεφάλι μας» ή «χάρτες του κόσμου» (Παπαστάμου 2008: 224), που μεγαλώνοντας δεν μπορεί να τα απαλείψει τελείως. Το πιο βασικό γνώρισμα της διαδικασίας δημιουργίας στερεοτύπων είναι η μεγιστοποίηση των διαφορετικοτήτων και η ελαχιστοποίηση των εντός των ομάδων διαφορών, καθώς τα στερεότυπα απορρέουν από την υποτίμηση και την αμφισβήτηση της έξω-ομάδας. Σύμφωνα με τους Katz και Braly (1933: 280-290), επειδή οι άνθρωποι δεν θα μπορούσαν να γνωρίσουν έναν έναν τους ανθρώπους όλων των φυλετικών ομάδων, τα στερεότυπα που υπάρχουν στις γενικεύσεις εμφανίζονται σαν σταθερές πεποιθήσεις που αποκτήθηκαν από πριν και που δεν ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα και σαν απλοποιημένες περιγραφικές κατηγοριοποιήσεις στις οποίες έχουμε τοποθετήσει τους άλλους ανθρώπους ή τις ομάδες. Αυτές οι κοινωνικές κατηγοριοποιήσεις, αποτελούν τη βάση για τη δόμηση της ταυτότητας (Tajfel, 1981).

Τα στερεότυπα κατά κανόνα δεν βασίζονται σε δικές μας εμπειρίες, αναφέρονται στο παρελθόν, αφορούν διάφορες ομάδες, δεν μεταβάλλονται εύκολα ακόμη και με την πάροδο χρόνου, γίνονται αποδεκτά από ένα πολύ μεγάλο μέρος των μελών μιας ομάδας, είναι μέρος του πολιτισμού μας, δεν ανταποκρίνονται πάντα στην πραγματικότητα και αυτό τα καθιστά επικίνδυνα. Τα στερεότυπα μπορεί να είναι ουδέτερα, θετικά ή αρνητικά. Στην τελευταία κατηγορία ανήκουν οι προκαταλήψεις, δηλαδή οι απλουστευτικές και ισοπεδωτικές γενικεύσεις με συγκεκριμένη αρνητική τάση και υψηλή συναισθηματική φόρτιση. Οι προκαταλήψεις αφορούν παγιωμένες κυρίως αρνητικές στάσεις απέναντι σε ομάδες ατόμων (Οικονόμου-Αγοραστού, 1992: 17-21). Στο σημείο αυτό αξίζει να σταθούμε στη σχέση μεταξύ προκαταλήψεων και ρατσισμού. Οι προκαταλήψεις από προσωπική υπόθεση του φορέα τους μετατρέπονται σε πρόβλημα αυτών που είναι ο στόχος τους- από τη στιγμή που οι φορείς των προκαταλήψεων εκφράζουν την επιθυμία και έχουν τη δυνατότητα να ασκήσουν εξουσία εις βάρος αυτών που είναι στόχος τους. Έτσι οι προκαταλήψεις μετατρέπονται σε ρατσισμό (Τσιάκαλος, 2000).



1.2. Διαπολιτισμική επικοινωνία

Η επικοινωνία αποτελεί βασικό φαινόμενο ανθρώπινης και πολιτισμικής δραστηριότητας (Kron & Σοφός, 2007), λαμβάνει χώρα σε οργανωμένα πλαίσια και σχετίζεται με την κοινωνική δράση. Στο χώρο του σχολείου απαραίτητη προϋπόθεση για να εξασφαλιστεί η παιδαγωγική σχέση, θεωρείται η απρόσκοπτη επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών αλλά και μεταξύ των ίδιων των μαθητών. Κατά τη διαδικασία της επικοινωνίας στην απλουστευμένη της μορφή, πομπός και δέκτης εναλλάσσονται, στέλνοντας μηνύματα, τα οποία αποκωδικοποιούν μέσα σ' ένα πλαίσιο, όπου υπάρχει ένας κοινός γλωσσικός κώδικας, αλλά και ένα κοινό υπόβαθρο που αφορά γνώσεις, αξίες και εμπειρίες. Στη διαπροσωπική επικοινωνία κάθε συμπεριφορά μπορεί να σημασιοδοτηθεί από τον δέκτη της επικοινωνίας, όπως λέξεις, σήματα, παύσεις, χειρονομίες, ένταση της φωνής, ύψος κ.ά.

Κάθε μήνυμα, όμως κινείται και στη σχέση που έχει ο πομπός με τον δέκτη, ενώ καταλυτικό είναι και το πλαίσιο της επικοινωνίας, όπως ο χώρος, ο χρόνος, ο τόπος, η παρουσία άλλων και ό,τι έχει διαμειφθεί μεταξύ τους (Παπαδοπούλου, 2008). Η *διαπολιτισμική επικοινωνία* αναφέρεται στην πρόσωπο με πρόσωπο αλληλεπίδραση ανάμεσα σε ανθρώπους με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Κατά την επικοινωνία ανάμεσα σε ανθρώπους από διαφορετικές κουλτούρες επιβάλλεται κανείς να έχει υπόψη του πως κουλτούρα και επικοινωνία είναι άρρηκτα συνδεδεμένες. Αν παραβλέψουμε αυτή τη σημαντική σχέση μεταξύ τους, αυξάνουμε την πιθανότητα παρανοήσεων-παραεξηγήσεων ανάμεσα στα μέλη των διαφορετικών πολιτισμών. Στην περίπτωση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας οι εταίροι έχουν διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο και διαφορετικά ερμηνευτικά σχήματα, λόγω των διαφορών που υπάρχουν στους διάφορους πολιτισμούς (Κεσίδου, 2007) και μπορεί να δημιουργηθεί πρόβλημα, αφού καταρχάς διαφέρει ο τρόπος με τον οποίο προσλαμβάνουν, ερμηνεύουν και κατανοούν τα ερεθίσματα που δέχονται. Δυσκολίες επίσης προκαλούνται από τη διαφορετική γλώσσα που μιλάει ο καθένας, καθώς και ότι ακόμη κι αν την ξέρουμε σε επίπεδο λεξιλογίου και γραμματικοσυντακτικών φαινομένων, πρέπει να έχουμε αναπτύξει το γλωσσικό αισθητήριο, ώστε να κατανοούμε όσα υπονοούνται και όσα υπαγορεύονται, επιτρέπονται ή απαγορεύονται από το πλαίσιο επικοινωνίας. Το ίδιο ισχύει και για την μη λεκτική συμπεριφορά που είναι ένα σπουδαίο μέσο για να «μεταβιβάσουμε» συναισθήματα, απόψεις, αξίες και άλλες προσωπικές αντιδράσεις. Η μη λεκτική συμπεριφορά προσδιορίζεται και αυτή από τον πολιτισμό. Οι ίδιες κινήσεις, χειρονομίες και καθημερινές πρακτικές αποκτούν διαφορετική σημασία και βάρος, καθώς αλλάζουμε πολιτισμικό πλαίσιο.

Η αναγνώριση των πολιτισμικών διαφορών δεν αρκεί για τη διαπολιτισμική επικοινωνία. Μια δεύτερη σημαντική προϋπόθεση είναι η ανοιχτότητα ως στάση απέναντι στο διαφορετικό και στο ανοίκειο. Τέλος, η



διαπολιτισμική επικοινωνία προϋποθέτει την ικανότητα αποτελεσματικής διαχείρισης των διαφορών μέσα από την ανάπτυξη της λεγόμενης «διαπολιτισμικής δεξιότητας ή επάρκειας». Οι Chen and Starosta (2008) επιχειρούν να δώσουν έναν ορισμό της Διαπολιτισμικής Επάρκειας: «...η ικανότητα να διαπραγματεύεται κανείς πολιτισμικά νοήματα και να ακολουθεί κατάλληλα αποδοτικές επικοινωνιακές συμπεριφορές που αναγνωρίζουν τις πολλαπλές ταυτότητες των αλληλεπιδρώντων σε συγκεκριμένο περιβάλλον... οι επικοινωνιακά επαρκείς άνθρωποι πρέπει να ξέρουν όχι μόνο πώς να αλληλεπιδρούν αποτελεσματικά και κατάλληλα με τους ανθρώπους και το περιβάλλον, αλλά επίσης και πώς να εκπληρώνουν τους δικούς τους επικοινωνιακούς στόχους με σεβασμό και επιβεβαίωση των πολυεπίπεδων πολιτισμικών ταυτοτήτων εκείνων με τους οποίους αλληλεπιδρούν» (σελ.219).

Στη διαπολιτισμική επικοινωνία οι δρώντες είναι σε θέση να υπερβούν την γενική αρχή της αμοιβαιότητας των απόψεων, που προϋποθέτει κοινή γνώση και υπόβαθρο και να τροποποιήσουν τη συμπεριφορά τους, προκειμένου να επιτύχουν την κατανόηση του απεσταλμένου μηνύματός τους από ανθρώπους που προέρχονται από άλλο πολιτισμικό περιβάλλον. Σε περίπτωση που παρουσιαστεί αδυναμία στην διαδικασία αλληλεπίδρασης, το υποκείμενο σπανίως αντιλαμβάνεται ότι αιτία της εξέλιξης αυτής πιθανόν να είναι το δικό του μοτίβο αντίληψης και φυσικά οι διαδικασίες επανόρθωσης διαφέρουν από κουλτούρα σε κουλτούρα (Gunther & Luckman, 2001).

1.3. Διδασκαλία της Λογοτεχνίας και ετερότητα

Η αποτελεσματική αλληλεπίδραση παιδιών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα σε μια σχολική τάξη προϋποθέτει την καλλιέργεια της διαπολιτισμικής επικοινωνίας. Η καλλιέργεια της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας ισοδυναμεί με την ανάπτυξη της κατάλληλης συμπεριφοράς σε πολυπολιτισμικές καταστάσεις, τη συναισθηματική και γνωστική επιδεξιότητα του ατόμου να δημιουργεί και να συντηρεί διαπολιτισμικές σχέσεις και να διαμορφώνει την ταυτότητα του μέσα από την αλληλεπίδραση και επαφή του με τον διαφορετικό Άλλο και την κουλτούρα του. Η πιο σημαντική παράμετρος καλλιέργειας των άνω αναφερόμενων στα παιδιά είναι οι εκπαιδευτικοί να κατέχουν τις τρεις βασικές δεξιότητες: την αποδοχή, την ενσυναίσθηση και την εμπραθητική κατανόηση ώστε οι ίδιοι να αποδέχονται και να σέβονται το διαφορετικό πολιτισμικό κεφάλαιο των παιδιών και να το κατανοούν έξω από το πρίσμα του κυρίαρχου πολιτισμού (Κιρκιγιάννη, 2008).

Ένας τρόπος διαχείρισης της διαφορετικότητας στο σχολείο γίνεται μέσα από την διδασκαλία της λογοτεχνίας και συγκεκριμένα μέσα από την παιδική λογοτεχνία, αναπόσπαστο μέρος της λογοτεχνίας αλλά και αυτόνομο κλάδο που δημιουργείται από ενήλικες με αποδέκτες τα παιδιά (Πέτροβιτς- Ανδρουτσοπούλου, 1990: 14). Σύμφωνα με την Χοντολίδου (2004:



112) τα κείμενα που αναφέρονται στον άλλον, τον ξένο, τον διαφορετικό, συνιστούν την καλύτερη αντίσταση και πρόκληση στα αισθήματα ρατσισμού, ξενοφοβίας και αποκλεισμού που αισθάνονται οι μαθητές/τριες τη σημερινή εποχή. Η Λογοτεχνία εκφράζει τις συλλογικές ανησυχίες κάθε φορά των κοινωνικών υποκειμένων και οι συγγραφείς στοχεύουν στο να καλλιεργήσουν στο παιδί μια θετική αποδοχή ορισμένων κοινωνικοπολιτισμικών αξιών που εκφράζει το ακροατήριό τους και να του δώσουν ιδεολογικές κατευθύνσεις (Κανατσούλη 2000). Έτσι προέκυψε η παιδική πολυπολιτισμική Λογοτεχνία με βιβλία όπου η μορφή του «Άλλου» αποτελεί τον κεντρικό πυρήνα του μύθου και η οποία αποτελεί ένα βασικό μέσο για να επιτευχθεί η διαπολιτισμικότητα και να αποδομηθούν τα στερεότυπα και η ξενοφοβία.

Σχετικά με τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας, ο εκπαιδευτικός λαμβάνει υπόψη τις θεωρίες της Αισθητικής της Ανταπόκρισης και της Πρόσληψης που δίνουν έμφαση στο ρόλο του αναγνώστη. Ο Iser υποστήριξε την άποψη ότι στα κείμενα υπάρχουν «χάσματα», «απροσδιοριστία» και «κενά», που κατόπιν συμπληρώνονται από τους αναγνώστες. Αυτά τα κενά και η απροσδιοριστία δρουν ανασταλτικά σε οποιαδήποτε μονοσήμαντη πρόσληψη της λογοτεχνίας, καθιστώντας τα λογοτεχνικά κείμενα «ανοιχτά» και έτσι καθίστανται ικανά να μορφοποιούν ποικίλες καταστάσεις, που συμπληρώνονται από την προσωπική ανάγνωση του δέκτη. (Τζιόβας, 1987: 241-244· Iser, 2000: 195-211· Fokkema D., Ibsch El., 1997: 237-247· Σπινκ, 1990: 25· Οικονόμου-Αγοραστού, 1992: 84).

Για τον Γερμανό θεωρητικό Jauss, οπαδό της ιστορικής θεωρίας, που ανήκει στη σχολή της «αισθητικής πρόσληψης», η αισθητική λογοτεχνική εμπειρία αποτελεί, ένα επικοινωνιακό γεγονός διαδοχικών στο χρόνο αναγνωστικών πραγματώσεων, στο οποίο η μεσολάβηση της εμπειρίας του αναγνώστη είναι ο ουσιαστικότερος παράγοντας της αξιολόγησης ενός έργου (Jauss, 1995: 50-77, Τζιόβας, 1987: 247-248). Ο επικοινωνιακός χαρακτήρας της λογοτεχνίας προϋποθέτει ανάμεσα στο έργο και την αναγνωστική κοινότητα μια σχέση διαλόγου, αλληλεπίδρασης και δυναμικού γίνεσθαι (Jauss, 1995: 51· Hawthorn, 1995: 204). Είναι μια διαδικασία αμφίδρομης αλληλεπίδρασης, ο αναγνώστης, παράγει δημιουργικά νοήματα και ερμηνείες και επιβάλλεται ως νοηματοδότης του λογοτεχνικού κειμένου (Hawthorn, 1995: 190· Τζιόβας, 1987: 224), καθώς ο αναγνώστης είναι ο τελικός προορισμός κάθε κειμένου και η ανάγνωση είναι μια «ενεργητική χρησιμοποίηση των αποθηκευμένων γνώσεων του αναγνώστη» (Σπινκ, 1990:25).

2.Η διδακτική πρόταση

2.1. Στοιχεία Εφαρμογής.

Η πρόταση υλοποιήθηκε το 2017, στην ΣΤ΄ τάξη Δημοτικού Σχολείου και η διάρκειά της ήταν 4 διδακτικά δώρα.



2.2.Στόχοι

Ο γενικός σκοπός της εργασίας είναι μέσα από τη διδασκαλία της παιδικής λογοτεχνίας να αναδειχθεί η ετερότητα στη σχολική τάξη, να αποδομηθούν τα στερεότυπα και να καλλιεργηθεί η διαπολιτισμική επικοινωνία. Ειδικότερα, επιδιώκεται να απολαύσουν αισθητικά το κείμενο, να εντοπίσουν θέματα ταυτότητας και ετερότητας, να ασκηθούν σε αφηγηματικές τεχνικές, να εστιάσουν στο στερεοτυπικό λόγο και να τον αποδομήσουν.

Δεξιότητες: Στόχος είναι οι μαθητές και οι μαθήτριες με τη διδασκαλία παρόμοιων λογοτεχνικών κειμένων να συνεργαστούν μεταξύ τους, να κατακτήσουν τη διαπολιτισμική επικοινωνία με την παραγωγή βιωματικού προφορικού λόγου, να διευρύνουν την κριτική εγγραμματοσύνη τους μέσα από την ανάγνωση και άλλων κειμένων με παρόμοια θεματική, να αναπτύξουν ενσυναίσθηση και ν' αποδεχτούν με σεβασμό τον «Άλλο».

2.3 Μεθοδολογία

Όπως αναφέρεται στο νέο ΠΣ «η διδασκαλία της λογοτεχνίας στην υποχρεωτική εκπαίδευση είναι κάτι εντελώς διαφορετικό από τη σπουδή της Φιλολογίας και δεν έχει αποκλειστική σχέση με τα κείμενα. Δεν διδάσκουμε απρόσωπα το εκάστοτε λογοτεχνικό κείμενο. Διδάσκουμε τον μαθητή με την υποκειμενικότητά του, δηλαδή την κοινωνική του προέλευση, το μορφωτικό επίπεδο της οικογένειάς του, τη θρησκευτική και εθνική του ταυτότητα, το φύλο και τα ιδιαίτερα προβλήματά του». Ο ρόλος που μπορεί να διαδραματίσει η λογοτεχνία στον σεβασμό απέναντι στην ετερότητα εξαρτάται όχι μόνο από την επιλογή του εκάστοτε κειμένου, αλλά και από τον τρόπο που θα επιλέξει να το χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός στην τάξη

Ο δάσκαλος είναι ο συντονιστής και ο διαμεσολαβητής στη συνάντηση κειμένου μαθητή και όχι αυθεντία, συνερευνητής και συμπαραγωγός της γνώσης στα πλαίσια ενός αυθεντικού, ουσιαστικού διαλόγου, ενώ βασικός του στόχος θα πρέπει να είναι να διαφυλάξει την ατομικότητα του κάθε μαθητή-αναγνώστη (Πασχαλίδης, 1999). Η παρουσία του είναι διακριτική και οι παρεμβάσεις του στοχεύουν στον καλύτερο «φωτισμό» του κειμένου, στην προσαρμογή τους στα μαθησιακά στυλ των παιδιών και τις προϋπάρχουσες γνώσεις της τάξης. Θα πρέπει να φροντίζει ώστε η πορεία προσέγγισης του λογοτεχνικού έργου από τους μαθητές να είναι ανάλογη με τις εμπειρίες και τα ενδιαφέροντά τους χωρίς να παραγνωρίζεται εξ αρχής ότι η ετερότητα είναι αδιαμφισβήτητο χαρακτηριστικό κάθε τάξης. Κάθε παιδί αντιμετωπίζεται ως φορέας εμπειριών, απόψεων, γνώσεων, οι οποίες διαμορφώνουν την υποκειμενικότητά του και παράλληλα δίνεται έμφαση στον προσωπικό βιωμένο λόγο του, προφορικό και γραπτό, που χρειάζεται ν' ακουστεί ώστε να γίνει αποδεκτός απ' όλους. Ο κόσμος του συγγραφέα δε γίνεται με τον ίδιο τρόπο κατανοητός απ' όλους αλλά γίνεται κατανοητός μέσα από το πρίσμα διαφορετικών εμπειριών (Κανατσούλη, 2002)



Η συζήτηση αποτελεί το καθημερινό εργαλείο μάθησης, καθώς οι μαθητές για να αποκτήσουν νέους τρόπους σκέψης πρέπει να έχουν την εμπειρία της έκφρασης αλλά και της ενεργητικής ακρόασης της εμπειρίας των άλλων. Όπως υποστηρίζει ο Cummins (1999), μέσα από σχέσεις συνεργασίας που αναπτύσσονται ανάμεσα στους μαθητές, και κυρίως ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και μαθητές, ενδυναμώνονται οι ταυτότητές τους γιατί ο καθένας νιώθει πως είναι αποδεκτός και ότι η φωνή του θα ακουστεί και θα γίνει σεβαστή από τους άλλους. Οι μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις σχηματίζουν έναν διαπροσωπικό χώρο μέσα στον οποίο η κατάκτηση της γνώσης και η διαμόρφωση της προσωπικότητας, τίθενται υπό διαπραγμάτευση, ενώ η αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού και μαθητών αποτελεί καθοριστικό παράγοντα της αποτελεσματικής εκπαίδευσης και κατά συνέπεια της σχολικής επιτυχίας.

Η μέθοδος είναι διερευνητική-αποκαλυπτική και προτείνεται η εργασία των παιδιών σε ομάδες για να καλλιεργηθεί η διαπολιτισμική επικοινωνία καθώς και η πλαισίωση του λογοτεχνικού κειμένου με άλλες μορφές τέχνης, όπως κινηματογραφική ταινία, φωτογραφίες, πίνακες ζωγραφικής, μουσική, δραματοποίηση, ώστε μέσα στην ομάδα και σύμφωνα με τη διαφοροποιημένη παιδαγωγική ν' αξιοποιηθούν και ν' αναδειχτούν οι ικανότητες κάθε παιδιού που συμμετέχει στη διαδικασία. Στη συγκεκριμένη διδακτική πρόταση εμπλέκονται διάφορα γνωστικά αντικείμενα, όπως Γλώσσα, ΤΠΕ, Εικαστικά, Γεωγραφία, άλλα είδη Τέχνης, όπως μουσική, χορός, δραματοποίηση.

2.4. Διδακτικό υλικό

Η πρόταση βασίστηκε κυρίως το βιβλίο «Ο Ναβίντ δεν ήρθε διακοπές» (του Π. Χριστοδούλου Κέδρος, 2007). Επίσης αξιοποιήθηκαν βιντεο με πρόσφυγες, η ταινία «Εδώ εξορία. Ημερολόγιο από παιδιά πρόσφυγες» του Μάνι Μπεντσελάχ, αφίσες με τη Σύμβαση των δικαιωμάτων του παιδιού, έντυπο υλικό από εφημερίδες με αναφορά στις ιστορίες των προσφύγων, φωτογραφίες καθώς και ηλεκτρονικό υλικό από την αναζήτηση σχετικών πληροφοριών στο διαδίκτυο.

2.5. Δραστηριότητες:

Σε ά' φάση, πριν την ανάγνωση έγινε συζήτηση με τους μαθητές για φίλιες που έχουν με παιδιά διαφορετικής εθνικότητας. Προτάθηκε σε μικρές ομάδες συζητώντας, να γνωρίσουν καλύτερα τους συμμαθητές τους/τις συμμαθήτριές τους και να γίνει μια αρχική ετεροπαρουσίαση (χώρα καταγωγής, συνήθειες διατροφής, χόμπι, αθλητικές δραστηριότητες, βιβλία που τους αρέσουν) εστιάζοντας σε πολλά κοινά σημεία που έχουν. Σαν επέκταση μπορούν ανα ομάδα να βρουν πληροφορίες για τις χώρες των συμμαθητών/συμμαθητριών τους. Είδαν το βιβλίο και έκαναν τις πρώτες υποθέσεις και προβλέψεις για το περιεχόμενό του από το εξώφυλλο και το



οπισθόφυλλό του. Κατόπιν τα παιδιά διάβασαν στο σπίτι το βιβλίο «Ο Ναβίντ δεν ήρθε διακοπές» (του Π. Χριστοδούλου Κέδρος, 2007).

Στη β' φάση και αφού τα παιδιά έχουν διαβάσει το βιβλίο, ακολούθησε η επεξεργασία στην τάξη με τις ακόλουθες ενδεικτικές δραστηριότητες:

- Με τη διαλογική μέθοδο (ερωτήσεις-απαντήσεις) έγινε η πρώτη προσέγγιση-επεξεργασία του λογοτεχνικού κειμένου.
- Η κάθε ομάδα ανέλαβε 1 ή 2 από τις 14 εκθέσεις που γράφει ο Ναβίντ, (αποσπάσματα από το βιβλίο που παρουσιάζουν ένα διαφορετικό περιστατικό), και γράφοντας μια μικρή περίληψη την παρουσίασε στις άλλες ομάδες. Κατόπιν έγινε συζήτηση.
- Σχολιασμός φράσεων του κειμένου. Καθώς διάβαζε η κάθε ομάδα το δικό της απόσπασμα εστίασαμε σε κάποιες φράσεις του κειμένου που εμπεριέχουν κοινωνικά μηνύματα και έγινε σχολιασμός.
- Αξιοποίηση της εικονογράφησης του βιβλίου. Ψηφιοποιήθηκαν οι εικόνες του βιβλίου, προβλήθηκαν σε παρουσίαση και ζητήθηκε από τους μαθητές να τις περιγράψουν και ταυτόχρονα να εκφράσουν τα συναισθήματά τους.
- Οι μαθητές/τριες παρακολούθησαν σε βίντεο εικόνες που δείχνουν πρόσφυγες. Ύστερα τους ζητήθηκε με τη μέθοδο του καταιγισμού ιδεών να καταγράψουν σε ομάδες τις λέξεις που τους έρχονται στο νου. Με τις λέξεις αυτές η κάθε ομάδα παρήγαγε ένα δικό της κείμενο και το ανέγνωσε στην τάξη.
- Παρακολούθηση ταινίας: «Εδώ εξορία. Ημερολόγιο από παιδιά πρόσφυγες» του Μάνι Μπεντσελάχ. Ένα εξαιρετικά, ευαίσθητο πορτρέτο των προσφυγόπουλων που αναγκάζονται να διαφύγουν από την βία του εμφυλίου πολέμου στη Συρία για τον γειτονικό Λίβανο. Το ντοκιμαντέρ, που γυρίστηκε μέσα σε έναν χρόνο, αφηγείται την ιστορία της ζωής των παιδιών μέσα από δικά τους λόγια και αποτυπώνει τη συγκινητική αλήθεια για τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζουν την απώλεια, τις κακουχίες και τη συντριβή της ελπίδας. Επεξεργαστήκαμε την ταινία με ερωτήσεις όπως: α) Τι έρχεται άμεσα στο μυαλό σου βλέποντας την ταινία; β) Ποιες σκηνές σου έκαναν περισσότερη εντύπωση; γ) Ποια είναι τα συναισθήματα που νιώθεις; δ) Ποιο ρόλο θα επιθυμούσες να υποδυθείς; ε) Θα πρότεινες σ' ένα φίλο σου να δει την ταινία και γιατί. Κατόπιν συζητήσαμε για τα δικαιώματα των παιδιών με βάση τη Σύμβαση των δικαιωμάτων του παιδιού.
- Η κάθε ομάδα ανέλαβε να γράψει ακόμη ένα καινούριο απόσπασμα του βιβλίου (μια ακόμη έκθεση), αυτή τη φορά όμως με πρωτοπρόσωπο αφηγητή τον Ναβίντ.
- Οι μαθητές/τριες επέλεξαν ένα απόσπασμα του βιβλίου και το δραματοποίησαν. Οι μαθητές που έχουν διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, παρουσίασαν διαλόγους στη γλώσσα τους



- Σε χρωματιστά φύλλα εργασίας σκιαγράφησαν με επίθετα τους χαρακτήρες των ηρώων της ιστορίας. Κατόπιν έγραψαν μια επιστολή στους ήρωες σχολιάζοντας τα θετικά τους στοιχεία που τους άρεσαν.
- Ζωγράρισαν σκηνές από τις αφηγήσεις του Άλκη, ή έκαναν τα βασικά σημεία του κειμένου κόμικ.
- Αναζήτησαν στο διαδίκτυο πληροφορίες για τους πρόσφυγες στη χώρα μας, τα δικαιώματά τους, τις χώρες από τις οποίες συνήθως προέρχονται, τις προσωπικές τους ιστορίες. Δημιούργησαν κολλάζ με κείμενα και εικόνες ή μικρές παρουσιάσεις (ppt)
- Παρουσίασαν στην τάξη την 4^η έκθεση του Άλκη, που αναφέρεται στη γιορτή που έκανε ο Ναβίντ στο σπίτι του και κάλεσε τους συμμαθητές και τις συμμαθήτριές του. Προετοίμασαν με απλά υλικά τον χώρο, αλλάζοντας το σκηνικό της τάξης τους. Κατόπιν παρουσίασαν παιχνίδια από τη γιορτή. Οι δίγλωσσοι μαθητές ενθαρρύνθηκαν να παρουσιάσουν παιχνίδια από την πατρίδα τους και να τα παίξουν όλα τα παιδιά. Στη δραστηριότητα αυτή μπορούν να ακουστούν τραγούδια από τις χώρες των παιδιών, και να γίνει επίδειξη χορών. Έτσι τα παιδιά θα έχουν την ευκαιρία να γνωριστούν καλύτερα και να οικειοποιηθούν διαφορετικά πολιτισμικά στοιχεία.
- Όλη η προηγούμενη δραστηριότητα, μπορεί να γίνει με τη συνεργασία των εκπαιδευτικών μια μικρή ταινία ή ένα μικρό βίντεο.
- Στην γ' φάση μετά την ανάγνωση, έγινε αναστοχαστική συζήτηση για την όλη διδακτική διαδικασία. Οι μαθητές/τριες έκαναν αυτοαξιολόγηση, κατέγραψαν εντυπώσεις και συναισθήματα και τα παρουσίασαν στην Ολομέλεια. Σε μια εκδήλωση της τάξης, κάλεσαν τους γονείς και παρουσίασαν τις εργασίες τους ξεκινώντας έτσι, ένα δημιουργικό διάλογο ευαισθητοποίησης στις έννοιες του «Ξένου». Σημειώνεται ότι οι δραστηριότητες είναι ενδεικτικές, μπορούν να εμπλουτιστούν και να διαφοροποιηθούν και μπορούν να εφαρμοστούν και σε άλλα βιβλία με παρόμοιες θεματικές.

3. Συμπεράσματα

Η λογοτεχνία, όπως και κάθε άλλο είδος τέχνης αναπαριστά τη ζωή και, μεταξύ άλλων, μπορεί ν' αναδείξει την ετερότητα. Η ένταξη κειμένων της πολυπολιτισμικής λογοτεχνίας στη σχολική τάξη, φαίνεται ότι ευαισθητοποιεί, προβληματίζει τους μαθητές και τις μαθήτριες, προβάλλοντας προς συζήτηση τα επίκαιρα θέματα των ταυτοτήτων, της αλλαγής στάσεων απέναντι στον «Άλλο», της αποδοχής του διαφορετικού και της αποδόμησης στερεοτύπων. Συμβάλλει στην κατάκτηση διαπολιτισμικών ικανοτήτων καθώς και στην εξοικείωση τη διάδραση με την ετερότητα. Ίσως έτσι επιτύχουμε την άρση των ανισοτήτων και του αποκλεισμού καθώς και να κάνουμε πράξη το δικαίωμα για ίση πρόσβαση στην εκπαίδευση.



Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

- Banks, J.A. (2004). *Εισαγωγή στην Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση*, (επιμ.) Ε. Κουτσουβάνου, μτφ. Ν. Σταματάκης. Αθήνα: Παπαζήση.
- Chen, G.M., Starosta, W.J. (2008). Intercultural Communication Competence. A Synthesis p.215-217 (στο : Asante M. K., Miike, Y. & Yin J. (2008) *The Global Intercultural Communication Reader*. New York, Routledge. Taylor and Francis Group).
- Gunthner, S. & Luckmann, Th. (2001). Asymmetries of knowledge in Intercultural Communication: The relevance of cultural repertoires of communicative genres. (στο: DiLuzio, A., Gunthner, S. & Orietti, F. (2001) *Culture in Communication. Analyses of intercultural situations*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamin publishing company.
- Katz D, Braly K (1933). «Racial stereotypes of one hundred college students» *Journal of Abnormal and Social Psychology of Intergroup Relations*. London. Academic Press.
- Lippmann, W. (2009). *Public Opinion*. New York: Book Jungle.
- Tajfel, H. (1981). *Human groups and social categories*. Cambridge: University Press Haris, Al.
- Martin, L. & W. Prescott (1975). *Curriculum innovation*. London: Groom Helm.

Ελληνόγλωσσες

- Γκόβαρης, Χ. (2004). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Cummins, J. (1999). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση-Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας/μτφρ. Σουζάνα Αργύρη*. Αθήνα: Gutenberg
- Δραγώνα, Θ. (2003). *Ταυτότητα και εκπαίδευση*. ΥΠΕΠΘ Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Hawthorn, J. (1995). *Ξεκλειδώνοντας το κείμενο. Μια εισαγωγή στη θεωρία της λογοτεχνίας* μετ. Μ. Αθανασοπούλου. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης.
- Ιντζεσίλογλου, Ν. (1983). *Η κοινωνικοποίηση του ατόμου*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Iser, W. (2000). «Η αλληλεπίδραση ανάμεσα στο κείμενο και τον αναγνώστη», στο: *Όψεις της ανάγνωσης/ μετ. Κ. Αθανασίου, Λεοντσίνη Μαρία* (επιμ.). Αθήνα: νήσος.
- Jauss, H. R. (1995). *Η θεωρία της πρόσληψης/ μετ. Μ. Πεχλιβάνος*. Αθήνα: Εστία.
- Fokkema, D., Ibsch, E. (1997). *Θεωρίες λογοτεχνίας του εικοστού αιώνα*, (επιμ.), Ε. Καψωμένος, / μετ. Γ. Παρίσης. Αθήνα: 1997.



- Κανακίδου, Ε., Παπαγιάννη, Β. (1997). *Διαπολιτισμική αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κανατσούλη, Μ. (2000). *Ιδεολογικές κατευθύνσεις της Παιδικής Λογοτεχνίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω, Δαρδανός.
- Κανατσούλη, Μ. (2002). *Εισαγωγή στη θεωρία και κριτική της παιδικής λογοτεχνίας*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Κεσίδου, Α. (2007). «Ετερότητα και διαπολιτισμική επικοινωνία». Αδημοσίευτη εισήγηση στην επιστημονική Διημερίδα με τίτλο: «Εθνική ταυτότητα και ετερότητα. Πολλαπλές ταυτότητες στη μετανεωτρική εποχή». Α.Π.Θ., 18- 19/5/2007
- Κιρκιγιάννη, Φ. (2008) . *Ενσυναίσθηση στην ψυχοθεραπεία και τη συμβουλευτική*. Ανακτήθηκε στις 3.12.2015 από από www.taekpaideutika.gr
- Κρον, Α./Σοφός, Α. (2007). *Διδακτική των Μέσων. Νέα Μέσα στο πλαίσιο Διδακτικών και Μαθησιακών Διαδικασιών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ναυρίδης, Κ. (1994). *Κλινική Κοινωνική Ψυχολογία*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό σχολείο. Από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μάρκου, Γ. (1997). *Η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας: η διαδικασία διεθνοποίησης και η αναγκαιότητα της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Αθήνα. ΥΠΕΠΘ/Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.
- Οικονόμου-Αγοραστού, Ι. (1992). *Εισαγωγή στη Συγκριτική Στερεοτυπολογία των εθνικών χαρακτηριστικών στη λογοτεχνία*. Θεσσαλονίκη: University studio press.
- Παπαδοπούλου, Β. (2008). «Διαπολιτισμική επικοινωνία στο σχολείο και τη σχολική τάξη», στο (επιμ.) Μαυροσκούφης Δ., *Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο Σχολείο. Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Υ.Π.Ε.Π.Θ (σελ. 53-65).
- Παπαστάμου, Σ. (2008). *Εισαγωγή στην κοινωνική ψυχολογία*. τόμος Β. Αθήνα: Πεδίο.
- Πασχαλίδης, Γ. (1999). «Γενικές αρχές ενός νέου προγράμματος για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας» στο Β. Αποστολίδου και Ε. Χοντολίδου (επιμ.), *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση* (σ.σ.319-333). Αθήνα: Τυπωθήτω- Γ. Δαρδάνος.
- Πέτροβιτς-Ανδρουτσοπούλου, Λ. (1990). *Η παιδική λογοτεχνία στην εποχή μας*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Σπινκ, Τζ. (1990). *Τα παιδιά ως αναγνώστες / μετ.* Κυρ. Ντελόπουλος. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Τζιόβας, Δ. (1987). *Μετά την Αισθητική: Θεωρητικές δοκιμές και ερμηνευτικές αναγνώσεις της νεοελληνικής λογοτεχνίας*. Αθήνα: Γνώση.



«Προτάσεις Τέχνης και Πολιτισμού στην Εκπαίδευση»

Τσιάκαλος, Γ.(2000), *Οδηγός Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Χοντολίδου, Ε. (2004). «Ο ξένος εικόνες για τον άλλο». Στο *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο*. (Επιμ. Αποστολίδου Β., Καπλάνη Β., Χοντολίδου Ε.), Αθήνα: Τυπωθήτω Γ. Δαρδάνος.

Σμαράγδα Κωστούδα

Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου 1^{ου} ΠΕΚΕΣ Κ. Μακεδονίας
smaragdo23@hotmail.com



Μουσικές σε πέντε τόνους στον εικονικό χώρο του eTwinning

Αργύριος Λάζου - Βασίλειος Σουβατζόγλου

Περίληψη

Το κείμενο αποτυπώνει τον σχεδιασμό ενός συνεργατικού έργου eTwinning ανάμεσα σε δύο ή και παραπάνω σχολεία Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η συνεργασία βασίζεται στην πεντατονική κλίμακα και οργανώνεται στη βάση του αναλυτικού προγράμματος του Γυμνασίου, αλλά με διεπιστημινικές επεκτάσεις κυρίως στην Πληροφορική αλλά και σε άλλα μαθήματα. Σκοπός είναι η βελτίωση του μαθήματος της Μουσικής στο σχολείο αλλά και η ανάπτυξη στους μαθητές δεξιοτήτων ψηφιακού χειρισμού της πολιτιστικής κληρονομιάς και αναλογικής και ψηφιακής καλλιτεχνικής παραγωγής.

Λέξεις κλειδιά: τέχνη, ψηφιακή παραγωγή, ψηφιακή διαχείριση

Η Μουσική στο πλαίσιο του σύγχρονου σχολείου και περιβάλλοντος

Στη σημερινή εποχή είναι διάχυτη η αντίληψη ότι στις δυτικού τύπου κοινωνίες, οι νέοι άνθρωποι υφαινουν την καθημερινότητά τους ανάμεσα στο ψηφιακό και τον πραγματικό κόσμο. Αναφερόμενοι στην ομάδα που ενδιαφέρει το εξεταζόμενο θέμα, δηλαδή τους μαθητές, είναι γεγονός ότι τα κοινωνικά δίκτυα στα οποία συμμετέχουν τους εκθέτουν, μεταξύ άλλων, και σε νέες πρακτικές μουσικής και στις μουσικές τις ίδιες. Αυτό δημιουργεί διαλυτικές τάσεις αλλά και νέες δυνατότητες. Οι μαθητές πλέον μαθαίνουν συνεργατικά και ομότιμα από συμμαθητές τους και αξιοποιούν τις σύγχρονες τεχνολογίες για ακρόαση, παραγωγή και διαχείριση της μουσικής (O'Neill, 2014).

Το έργο: «Μουσικές σε πέντε τόνους»

Το έργο eTwinning «Μουσικές σε πέντε τόνους», διαπραγματεύεται την πεντατονική κλίμακα. Στόχος είναι η κατανόηση-εκμάθηση της πεντατονικής κλίμακας με απώτερη επιδίωξη την ανάπτυξη δεξιοτήτων εκτέλεσης, αυτοσχεδιασμού και ενεργής κριτικής ακρόασης. Βασίζεται στο αναλυτικό πρόγραμμα της πρώτης γυμνασίου αλλά μπορεί να επεκταθεί και σε δράσεις στο πλαίσιο των ερευνητικών εργασιών του Λυκείου και αλλού. Τα προσδοκώμενα συνίστανται στο να αναπτύξουν οι μαθητές:

- Μουσική αντίληψη (ακρόαση, εκτέλεση, αντίληψη των στοιχείων και των εννοιών της μουσικής)
- Κριτική σκέψη
- Ακουστικές δεξιότητες μνήμης, επικοινωνίας (συναισθηματική ανάπτυξη, ριζωματική προσέγγιση)
- Ρυθμική αγωγή



- Οπτική και ακουστική αναγνώριση της πεντατονικής κλίμακας (ακρόαση, απόκτηση γνωστικών δεξιοτήτων)
- Δημιουργία πεντατονικών κλιμάκων (εκτέλεση, δημιουργία μουσικής)
- Συνεργατική μάθηση, Αυτοσχεδιασμό (σύνθεση, απόκτηση μουσικών δεξιοτήτων)
- Ενεργοποίηση της φαντασίας τους
- Κατανόηση της σημαντικότητας της χρήσης ψηφιακών τεχνολογιών στη μουσική
- Ικανότητα δημιουργίας αρμονικών αποτελεσμάτων με αποκλειστική χρήση πεντατονικών κλιμάκων
- Να αναγνωρίζουν τη συμβολή των πεντατονικών κλιμάκων στον ανθρώπινο πολιτισμό (Παραδοσιακή Ελληνική Μουσική «Ηπειρώτικη» , Ασιατική , Ιαπωνική, Αμερικάνικη Αφρικανικής προέλευσης – Gospels, Spirituals) αλλά και στην μοντέρνα Δυτική Μουσική: Rock, Jazz , Blues , Country.

Παιδαγωγική Καινοτομία και Δημιουργικότητα

Το έργο είναι καινοτόμο καθώς δραστηριοποιεί τους μαθητές σε πολλά επίπεδα με αφορμή την πεντατονική κλίμακα. Η επικέντρωση σ' ένα θέμα και διαπραγμάτευση του με ψηφιακά αλλά και παραδοσιακά εργαλεία, δίνει νέες δυνατότητες στη διδασκαλία αυτού του θέματος.. Αφενός οι μαθητές γνωρίζουν, βιώνουν και επεξεργάζονται προϊόντα πολιτισμού της πατρίδας τους ενώ αφετέρου γνωρίζουν άλλα έργα στην ίδια κλίμακα και αντιλαμβάνονται τη μουσική και το ρόλο της στην παγκόσμια διάσταση.

Ενσωμάτωση στο Αναλυτικό Πρόγραμμα

Η σχεδίαση έχει ως αφετηρία την ενότητα «Υφαίνω Μουσική» από το Βιβλίο Μουσικής της Α' τάξης του Γυμνασίου. Στην ενότητα αυτή επιδιώκεται οι μαθητές της Α' τάξης του Γυμνασίου να γνωριστούν με τα είδη των κλιμάκων και κυρίως της πεντατονικής, να κατανοήσουν τη δομή και τον τρόπο κατασκευής τους αλλά και αναπτύξουν δεξιότητες αυτοσχεδιασμού. Προκειμένου να ανταποκριθούν στο πρόγραμμα πρέπει να γίνει βέβαιο ότι μπορούν να αναγνωρίζουν και να γράφουν όλα τα φθογγόσημα μέσα στο πεντάγραμμο, ότι γνωρίζουν τη σειρά τους (Ντο μείζονα κλίμακα) και ότι χειρίζονται τον Η/Υ ικανοποιητικά στην άντληση πληροφοριών από τον Ιστό. Επίσης οι μαθητές θα πρέπει να εκπαιδευτούν στη χρήση λογισμικού του MuseScore στην πιο απλή μορφή του (εγγραφή φθογγοσήμων), στη ζωγραφική (δημιουργία διαθεματικού έργου μουσικής και ζωγραφικής με τη χρήση του λογισμικού Kandinsky του Chrome Music Lab και του Pencil 2d). Είναι σαφές ότι το σχέδιο έχει διεπιστημονικές διαστάσεις και συνδέεται και με άλλα γνωστικά αντικείμενα όπως Εικαστικά, Γεωγραφία, Ιστορία και κυρίως με την Πληροφορική.



Επικοινωνία και τρόπος συνεργασίας και παραγωγής των προϊόντων

Η επικοινωνία θα υλοποιείται μεταξύ των εκπαιδευτικών με ηλεκτρονικό ταχυδρομείο και συχνότερες τηλεφωνικές επαφές και σε συναντήσεις με τηλεδιάσκεψη δηλαδή πρόσωπο με πρόσωπο. Οι μαθητές θα κάνουν χρήση της πλατφόρμας twinspace (σελίδες ορατές σε όλους, συμμετοχή σε live εκδηλώσεις, chat, forum, ημερολόγιο του έργου) όπου θα ενσωματωθεί ο όγκος του υλικού που θα δημιουργηθεί από τα συνεργαζόμενα σχολεία. Θα υπάρχουν επικοινωνίες και ανταλλαγές ηχητικών μηνυμάτων σε παραδοσιακές γιορτές όπως τα Χριστούγεννα αλλά και ανταλλαγή καρτών. Το έργο υλοποιήθηκε με συμμετοχή 15 μαθητών/τριών Λυκείου και 16 Δημοτικού. Στο έργο προβλέπεται εργασία σε ομάδες αλλά θα επιδιωχθεί να υπάρχει έντονη επικοινωνία των μαθητών του ενός σχολείου ως ενιαία ομάδα με τους μαθητές του άλλου σχολείου ως ενιαία μονάδα και αυτοί. Αυτό θα εξασφαλίσει τη διαχείριση της διαπολιτισμικής προσέγγισης όχι μόνο σε ατομικό επίπεδο αλλά και σε συλλογικό. Επίσης θα βγούν περισσότερα συμπεράσματα για την ποιότητα της επικοινωνίας. Είναι προφανές ότι λόγω της φύσης του έργου η λεκτική επικοινωνία θα είναι πολύ μικρότερη εκείνης της διαδραστικής επικοινωνίας μέσω μουσικής και έργων πάνω σ' αυτήν. Η αλληλεπίδραση με παραγωγή υλικού, αποτελεί στρατηγική επιλογή στο έργο αυτό.

Χρήση και αξιοποίηση των ΤΠΕ.

Η αξιοποίηση των ψηφιακών εργαλείων, κρίνεται κυρίαρχη επιλογή για την υλοποίηση του σχεδίου. Αφενός όλη η συνεργασία ανάμεσα στα δύο σχολεία θα υλοποιηθεί μέσω Δικτυακών και Υπολογιστών Τεχνολογιών και αφετέρου όλες οι δράσεις όταν δεν είναι ψηφιακές, θα τεκμηριώνονται ψηφιακά Έχουν προβλεφθεί προς χρήση πολλά εργαλεία τα οποία και αναφέρονται στο σώμα του κειμένου όπως Kandinsky (Chrome Music Lab), Pencil 2d, Audacity κλπ αλλά και άλλες εφαρμογές όπως Word, Excel, Moviemaker, Voice Recorder, Gimp και PowerPoint. Επίσης πρόσθετα web2.0 εργαλεία, όπως Padlet, gifmaker.me, συνεργατικά εργαλεία ζωγραφικής π.χ aggie.io, αποτίμησης π.χ Answer Garden κλπ. Η πλατφόρμα TwinSpace θα είναι η πλατφόρμα αναφοράς του έργου.

Περιγραφή των δραστηριοτήτων

Οι δραστηριότητες που σχεδιάστηκαν, παρουσιάζονται στη συνέχεια.

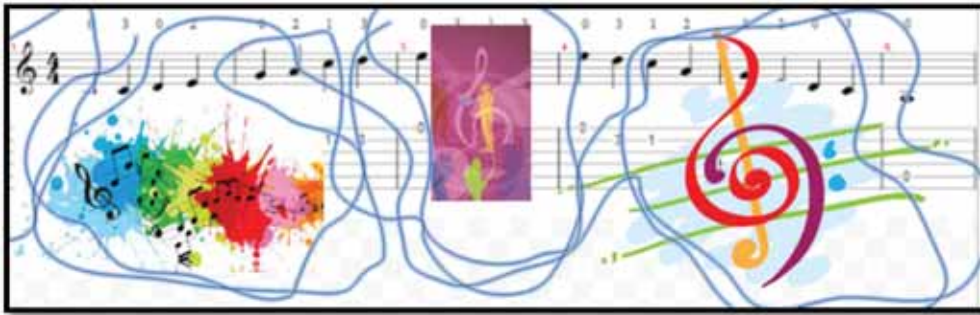
Δραστηριότητα 1: Συγκρότηση ομάδων

Οι μαθητές των δύο σχολείων συγκροτούνται σε ομάδες. Προτείνουν ονόματα ομάδων και στην κατεύθυνση της ανάπτυξης συνεργατικών δεξιοτήτων πραγματοποιείται ψηφοφορία με χρήση κάπου ψηφιακού εργαλείου όπως google Form ή tricider.



Δραστηριότητα 2: Το Logo του έργου.

Το Logo του έργου απαιτείται να αποτελεί προϊόν συνεργατικής και ομαδικής δράσης έτσι ώστε όλοι να το αισθάνονται δικό τους. Υπάρχουν ψηφιακά εργαλεία που δίνουν τη δυνατότητα σύνθεσης και ζωγραφικής με συνεργατικό τρόπο όπως <https://aggie.io>, <https://docs.google.com/drawings> (Σχήμα 1).



Σχήμα 1. Παράδειγμα ενός logo του έργου

Δραστηριότητα 3: Συνεργατικά κείμενα πληροφοριών και σχέση εικόνας και λόγου

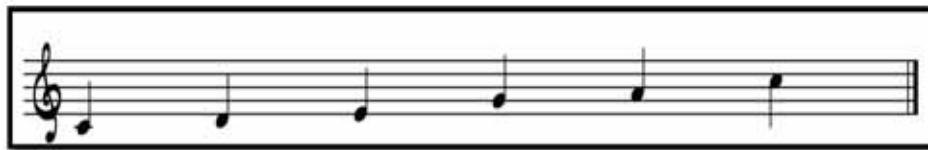
Κάθε ομάδα αναζητά πληροφορίες σχετικά με την πεντατονική κλίμακα στο διαδίκτυο. Η αναζήτηση γίνεται σύμφωνα με τα κριτήρια αναζήτησης που θέτει ο εκπαιδευτικός όπως π.χ πεντατονική κλίμακα, blues κλίμακα, πεντατονική κλίμακα και αυτοσχεδιασμός. Ένα WebQuest αποτελεί μία δραστηριότητα κατευθυνόμενης διερεύνησης κατά την οποία οι μαθητές αναλαμβάνουν να λύσουν ένα πρόβλημα αξιοποιώντας το διαδίκτυο ως βασική πηγή πληροφορίας αλλά συχνά όχι μοναδική. Η πληροφορία αποτελεί το πρωτογενές υλικό προς επεξεργασία και οικοδόμηση νέας γνώσης. Το τελικό προϊόν θα συγκροτήσει το βασικό θεωρητικό κείμενο, και θα παρουσιαστεί σε μορφή ηλεκτρονικού βιβλίου ebook, και θα αναρτηθεί στον εικονικό χώρο συνάντησης.

Δραστηριότητα 4: Αποτύπωση κλίμακας στο πεντάγραμμο/Μουσική σημειογραφία.

Κάθε ομάδα αποτυπώνει μία πεντατονική κλίμακα στο πεντάγραμμο με τη χρήση του λογισμικού MuseScore. Ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει την Ντο Μείζονα πεντατονική κλίμακα (Σχήμα 2) και στη συνέχεια οι μαθητές κάθε ομάδας, αυτοσχεδιάζουν χρησιμοποιώντας μόνο τις νότες της συγκεκριμένης μουσικής κλίμακας με τη χρήση του λογισμικού Musescore (Σχήμα 3 και 4). Η εμπάθυνση της γνώσης των πεντατονικών κλιμάκων έχει ως αποτέλεσμα οι μαθητές να ξεπερνούν το φόβο του αυτοσχεδιασμού (Lazou 2018). Ο αυτοσχεδιασμός ενισχύει την ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή αφού βοηθά στο να εκφράσει τη δημιουργικότητά του ενώ ταυτόχρονα του



εμπλουτίζει το πολιτιστικό πλαίσιο δράσης (Steele, 2004). Επιπλέον μέσου αυτού αποδεικνύει τις μουσικές του γνώσεις και δεξιότητες (Davinson, 2010).



Σχήμα 2. Ντο Μείζονα Πεντατονική Κλίμακα (C Major Pentatonic Scale).



Σχήμα 3. Πειθαρχημένος Αυτοσχεδιασμός μαθητών του Α' Σχολείου



Σχήμα 4. Πειθαρχημένος Αυτοσχεδιασμός μαθητών του Β' Σχολείου).

Η όλη διαδικασία μπορεί να υλοποιηθεί και να αναρτηθεί σε έναν ψηφιακό τοίχο, όπως για παράδειγμα ένα Padlet. Με τον τρόπο αυτό πραγματοποιείται μια μουσική επικοινωνία των μαθητών με τη μορφή Ερώτησης – Απάντησης.

Δραστηριότητα 5: Διασύνδεση με Εικαστικά

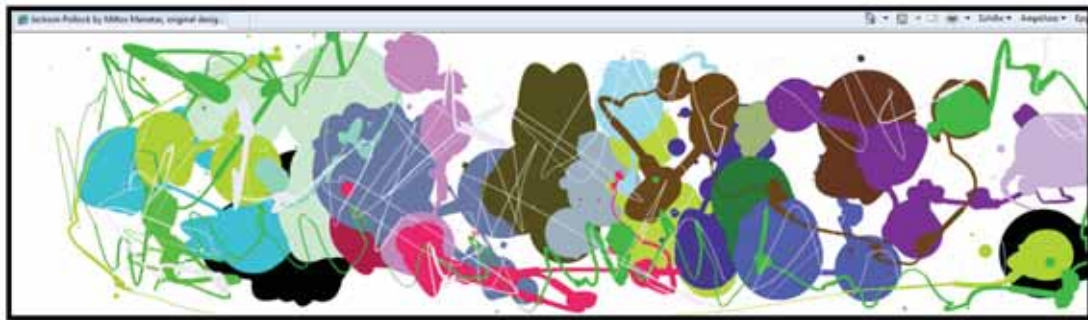
Οι μαθητές αποτυπώνουν σε ψηφιακή μορφή τα συναισθήματα που αισθάνονται μέσα από την ακρόαση μουσικών έργων που βασίζονται στις πεντατονικές κλίμακες με αποτέλεσμα τη δημιουργία μουσικών εικόνων, μικρού μήκους video ή και animation (Story board). Δηλαδή οι μαθητές εκδηλώνουν μέσω ψηφιακών εργαλείων τα συναισθήματα τους. Προτεινόμενα τεχνολογικά εργαλεία: Kandinsky (Σχήμα 5), το διαδραστικό site jacksonpollock.org (Σχήμα 6), το οποίο μιμείται τη ζωγραφική του Jackson Pollock και είναι μια δημιουργία του Μίλτου Μανέτα, το pencil2d.org και



ενδεικτικές προτεινόμενες ακροάσεις: [youtube.com/watch?v=2jX0CBshnkk](https://www.youtube.com/watch?v=2jX0CBshnkk),
[youtube.com/watch?v=Fo0YYykoLGQ](https://www.youtube.com/watch?v=Fo0YYykoLGQ).



Σχήμα 5. Έκφραση συναισθημάτων στο Kandinsky



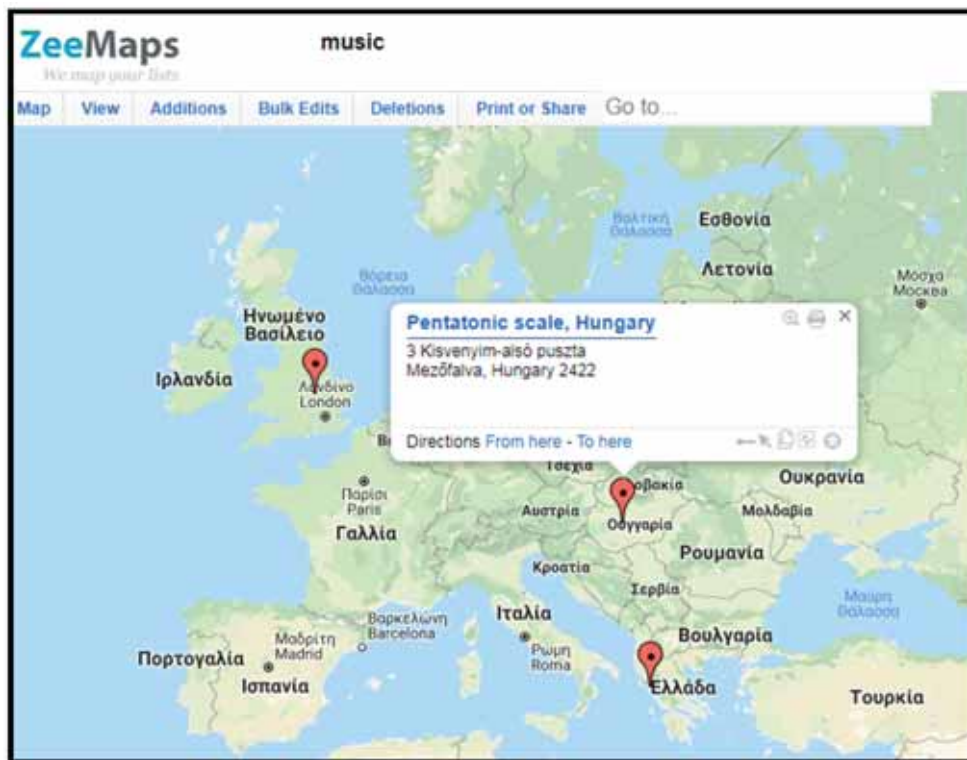
Σχήμα 6. Έκφραση συναισθημάτων στο style του Jackson Pollock.

Δραστηριότητα 6: Περαιτέρω σύνδεση με web2.0 εργαλεία. Επίτευξη διαπολιτισμικότητας

Η Σύνδεση της πεντατονικής κλίμακας με τις τοπικές μουσικές των συνδεόμενων σχολείων αλλά και της Γης ευρύτερα. Αυτό θα έχει ως αποτέλεσμα και τη διασύνδεση με την πολιτιστική κληρονομιά. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί για παράδειγμα με χρήση του ZeeMaps όπου κάθε ομάδα θα σημαδέψει την περιοχή όπου καταγράφεται τέτοιου είδους μουσική και θα την αναρτήσει. Παράδειγμα στο Σχήμα 7, καταγράφεται η Ήπειρος, μια περιοχή στην Ουγγαρία και μια στο Ηνωμένο Βασίλειο, με παραδοσιακές μουσικές σε πεντατονική κλίμακα).



«Προτάσεις Τέχνης και Πολιτισμού στην Εκπαίδευση»



Σχήμα 7. Αποτύπωση στο ZeeMap των περιοχών με πεντατονική μουσική.

Μπορεί να γίνει και ευρύτερη αναφορά στην Κίνα, την Ιαπωνία ή τις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής (Gospels, Spirituals). Στην καρδιά αυτής της δράσης είναι η επιθυμία να επισημανθούν τα δεδομένα σε συγκεκριμένες τοποθεσίες καθώς η θέση και ο χώρος αντιπροσωπεύουν πλέον μια τρίτη δύναμη στην πληροφορική πλην των υπολογιστών και των επικοινωνιών. Η επισήμανση όχι μόνο του τύπου των δεδομένων αλλά και εκείνων όπου παράγονται τα δεδομένα αυτά, ποιος το χρησιμοποιεί και πότε και πότε γίνεται μια από τις βασικές εφαρμογές των υπηρεσιών που βασίζονται στο διαδίκτυο (Hudson-Smith et al., 2009). Τελικά οι μαθητές «ταξιδεύουν» στον χάρτη και μέσα από την ακρόαση των ηχητικών αρχείων που βρίσκονται σε κάθε χώρα, εντοπίζουν τις διαφορές των ηχοχρωμάτων και της χρήσης των πεντατονικών κλιμάκων ανά χώρα – λαό.

Δραστηριότητα 7: Δημιουργώντας και Παίζοντας

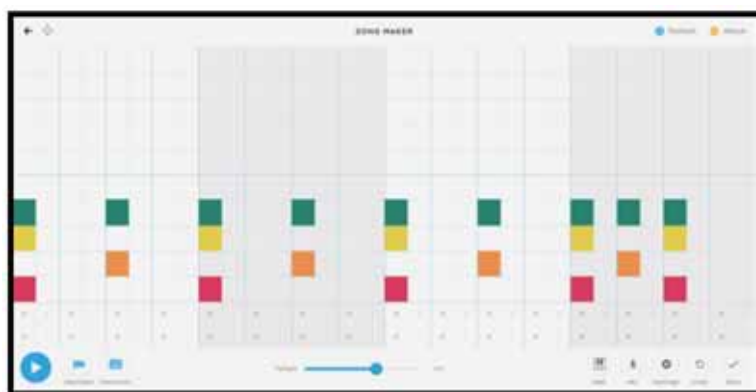
Οι μαθητές αυτοσχεδιάζουν με τη φωνή τους αλλά και στο μεταλλόφωνο πάνω στις πεντατονικές κλίμακες. Με τη βοήθεια του εργαλείου «Audacity» ηχογραφούμε τους αυτοσχεδιασμούς των μαθητών (μεταλλόφωνο, φωνές) και στη συνέχεια αναπαράγουμε τα ηχητικά αρχεία στη φυσική τους μορφή αλλά στη συνέχεια και με την χρήση - ενσωμάτωση των effects του audacity. Ακόμα οι μαθητές μαθαίνουν μέσα από το παιχνίδι καθώς επίσης κατανοούν ότι το παιχνίδι διέπεται από κανόνες: ο εκπαιδευτικός διαμοιράζει μία αρμονική ακολουθία (I-V-I-V-I turnaround) (Cmaj – G – Cmaj – G – Cmaj) στο διαδικτυακό λογισμικό Song maker του Chrome Music Lab και οι μαθητές



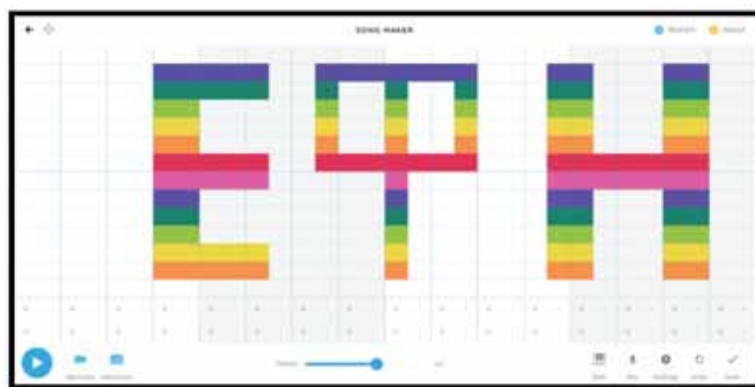
«Προτάσεις Τέχνης και Πολιτισμού στην Εκπαίδευση»

αυτοσχεδιάσουν πάνω σε αυτή με τις νότες της πεντατονικής κλίμακας (Σχήμα 8). Αυτοσχεδιάζουν ακόμα και γράφοντας τα ονόματά τους η διάφορα σχήματα με τα φθογγόσημα της πεντατονικής κλίμακας και ακούν το αποτέλεσμα (Σχήμα 9). Αυτή η δραστηριότητα μπορεί να συσχετισθεί με τα Μαθηματικά καθώς σχήματα δίνουν μουσική αλλά και αποτελεί και μια ευκαιρία για συνεργατική δράση καθώς μπορεί να φτιαχτεί ένα μουσικό έργο από τα ονόματα των παιδιών που συμμετέχουν στο έργο. Μια μουσική που ενδεχόμενα θα συνοδέψει και κάποιες εικόνες δικές τους.

Είναι διαπιστωμένο ότι ακόμα και μουσικοί χρησιμοποιούν συχνά την έννοια του σχήματος όταν μιλάνε για μουσικές και συναντάται συχνά η οπτικοποίηση των ήχων. Σε ερευνητικές απόπειρες ανάλυσης αυτών των σχέσεων ήχου και εικόνας διαπιστώνεται εν μέρει ότι μια τέτοια σχέση μπορεί να οδηγήσει σε καλύτερη κατανόηση και των δύο αλλά ταυτόχρονα διαπιστώνει τα πλεονεκτήματα των ψηφιακών εργαλείων που μπορούν να ανοίξουν νέους δρόμους στη βαθύτερη και ευρύτερη πρόσβαση στις οπτικοποιήσεις της μουσικής.



Σχήμα 8. Αυτοσχεδιασμός στο Song Maker



Σχήμα 9. Το όνομα μετατρέπεται σε μουσική στο Song Maker

Δραστηριότητα 8: Προβολή-Παρουσίαση

Η δημιουργία από κοινού μιας αφίσας που να περιέχει στοιχεία της δράσης αλλά και να προβάλλει το έργο στην ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα,

θεωρείται απαραίτητη. Ένα τέτοιο εργαλείο που μπορεί να αξιοποιηθεί είναι το Glogster EDU, προσαρμοσμένο αποκλειστικά για την εκπαίδευση. Σε αυτό το εργαλείο οι μαθητές – χρήστες έχουν τη δυνατότητα να εισάγουν το δικό τους πολυμεσικό υλικό και να δημιουργήσουν συνεργατικά μία ψηφιακή αφίσα εργαζόμενοι σε αυτήν ταυτόχρονα. Ως πρότυπο μπορούν να αναζητήσουν κάποια από αυτές που έχουν δημιουργηθεί από άλλους χρήστες του εργαλείου αυτού.



Σχήμα 10. Δουλεύοντας μια αφίσα στο Gloster.

Σε συνέχεια της διάχυσης μια έκθεση και ακρόαση των παραχθέντων προϊόντων θα συμβάλλει όχι μόνο στη διάχυση εντός της σχολικής κοινότητας αλλά και στην ενίσχυση της διάδρασης ανάμεσα στα σχολεία.

Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση των μαθητών θα γίνεται τόσο κατά τη διάρκεια υλοποίησης του σεναρίου με τη συμπλήρωση των φύλλων εργασίας, τη συζήτηση, καθοδήγηση, παρατήρηση από τον εκπαιδευτικό και την αυτοαξιολόγηση, ετεροαξιολόγηση των ομάδων, όσο και κατά την ολοκλήρωσή του με την συμπλήρωση του τελικού φύλλου αξιολόγησης από τους μαθητές όπου αποτυπώνονται τόσο οι δυσκολίες που συνάντησαν, οι γνώσεις που αποκόμισαν, αλλά και η ικανοποίηση από τη συμμετοχή τους στις δραστηριότητες. Επίσης το έργο πρόκειται να αξιολογηθεί μέσα από την υλοποίησή του, συνεκτιμώντας τις απαντήσεις των μαθητών στα φύλλα εργασίας αλλά και του τελικού φύλλου αξιολόγησης, την αρμονικότητα των αυτοσχεδιασμών, συνθέσεων των μαθητών, την τήρηση του χρονοδιαγράμματος και την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων σύμφωνα με αυτό, τη δημιουργία αισθημάτων απελευθέρωσης και ελεύθερης έκφρασης τα οποία πηγάζουν μέσα από τον αυτοσχεδιασμό και τα αισθήματα ικανοποίησης των μαθητών και του εκπαιδευτικού. Εργαλεία που θα χρησιμοποιούν είναι GoogleForms και Answer Garden.



Συμπεράσματα

Η συνεργασία αυτή δημιουργεί έναν χώρο πειραματισμού πάνω σε συνεργασίες μεταξύ σχολείων στη βάση της ισότιμης συμμετοχής και δράσης στο πεδίο της Μουσικής και του Πολιτισμού με διεπιστημονικές όμως επεκτάσεις. Η ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτοσχεδιασμού καθώς επίσης και ψηφιακού γραμματισμού διαμέσου της μάθησης, οδηγεί τους μαθητές στην ανατροπή των τυπικών μεθόδων διδασκαλίας, ενισχύοντας ταυτόχρονα την αυτοπεποίθησή τους. Η διασύνδεση των μαθημάτων της Αισθητικής Αγωγής με το μάθημα της Πληροφορικής, με τη χρήση των νέων τεχνολογιών (λογισμικά δημιουργίας, επεξεργασίας ήχου, εικόνας και video), ανοίγει νέα μονοπάτια γνώσης *learning paths*, στη μαθησιακή διαδικασία.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Davinson, D. (2010). The Role of Self-Efficacy and Modeling in Improvisation Among Intermediate Instrumental Music Students. *Journal of Band Research*, 45(2), 42-58.
- Hudson-Smith, A., Crooks, A., Gibin, M., Milton, R. & Batty, M. (2009). NeoGeography and Web 2.0: concepts, tools and applications. *Journal of Location Based Services*, 3(2), 118-145
- Kussner, B M. (2013). Music and shape. *Literary and Linguistic Computing*, 28(3), 472-479.
- O'Neill, S. A.(2014). Music and media infused lives: An introduction. In S. A. O'Neill (Series Ed. & Vol. Ed.), *Research to Practice: Vol. 6. Music and media infused lives: Music education in a digital age* (pp. 1-15). Waterloo, ON: Canadian Music Educators' Association.
- Lazou, A. (2018) Jazz/Rock Piano Learning Paths For Improvisation: 50+2 Exercises for the Beginner to Advanced Jazz/Rock Pianist. *CreateSpace Publications*, 4(3), 6-9.
- Steele, J. (2004). Principal Themes: Informed Practice in the Music Classroom-Improvisation-Fluency: Music Education as Analogous to Second Language Development. *Canadian Music Educator*, 45(3), 24-27.
- Vuorikari, R. (2012). *eTwinning School Teams. Case studies on teacher collaboration through eTwinning*. Brussels: Publisher Central Support Service for eTwinning (CSS)-European Schoolnet.

Αργύριος Λάζου

Εκπ/κός ΠΕ 79.01 Μουσικής Επιστήμης
lazouargy@sch.gr

Βασίλειος Σουβατζόγλου

Εκπ/κός ΠΕ86 Πληροφορικής
basou@sch.gr



Η τέχνη και η ανάπτυξη του οπτικού γραμματισμού και του προφορικού λόγου των μαθητών στη σχολική εκπαίδευση

Καλλιόπη Λαμνή

Περίληψη

Η παρούσα εργασία έχει ως κύριο αντικείμενο την εκπαιδευτική αξιοποίηση της τέχνης και συγκεκριμένα της εικαστικής. Αποτελεί μια προσπάθεια να ενισχύσει νέες και δημιουργικές πρακτικές, στο πλαίσιο της σχολικής εκπαίδευσης. Ασχολείται με την τέχνη ως διδακτικό μέσο, με στόχο την ανάπτυξη και καλλιέργεια δεξιοτήτων ανάγνωσης της εικόνας και ανάπτυξης του λόγου μέσα από την ερμηνεία εικαστικών έργων τέχνης. Διερευνά, λοιπόν, τη γνωστική και γλωσσική διάσταση της τέχνης, προβάλλοντας έτσι την παιδαγωγική και πνευματική της αξία. Κατά τη συγκεκριμένη διερεύνηση προκύπτει ότι η τέχνη αποτελεί ανώτερη γνωστική και συναισθηματική διεργασία. Επίσης, αποτελεί γλώσσα η οποία συνδέεται άρρηκτα με τη φυσική γλώσσα του ανθρώπου, ταυτίζεται και αναπτύσσεται μαζί της μέσα από τις ίδιες δομές και εξελικτικές διεργασίες. Η μέθοδος προσέγγισης που χρησιμοποιείται είναι η μέθοδος "Artful Thinking", την οποία προτείνει το Πανεπιστήμιο του Harvard για τη διδακτική προσέγγιση της εικαστικής τέχνης. Η συγκεκριμένη διδακτική πρόταση μπορεί να πραγματοποιηθεί επιτυχημένα σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης.

Λέξεις κλειδιά: Οπτικός γραμματισμός, προφορικός λόγος, ανάγνωση εικόνας, ανάγνωση εικαστικών έργων, artful thinking

1. Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία απευθύνει μια διδακτική πρόταση προς όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Η μελέτη περίπτωσης, που παρουσιάζεται, πραγματοποιήθηκε με μαθητές Νηπιαγωγείου κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2015-16. Η τάξη αποτελούνταν από δεκαεννέα μαθητές, δεκαπέντε νήπια και τέσσερα προνήπια, έντεκα κορίτσια και οκτώ αγόρια. Η συγκεκριμένη διδακτική προσέγγιση υλοποιήθηκε στο πλαίσιο επεξεργασίας της θεματικής ενότητας της «Υγιεινής Διατροφής» και συγκεκριμένα κατά τη διάρκεια υλοποίησης των εκπαιδευτικών δράσεων επεξεργασίας του κύκλου παραγωγής του ψωμιού.

Η χρονική διάρκεια υλοποίησης της συγκεκριμένης διδακτικής προσέγγισης, λόγω της μικρής ηλικίας των μαθητών του Νηπιαγωγείου ήταν μιας εβδομάδας. Κάθε μέρα αφιερωνόταν, από το συνολικό ημερήσιο πρόγραμμα, μία οργανωμένη δραστηριότητα στη συγκεκριμένη διδακτική πρόταση προσέγγισης της εικαστικής τέχνης. Ανάλογα, όμως, με την ηλικία των μαθητών υπάρχει η δυνατότητα χρονικής ευελιξίας. Σε μεγαλύτερες βαθμίδες της εκπαίδευσης η συνολική επεξεργασία είναι δυνατό να πραγματοποιηθεί σε μικρότερο χρονικό διάστημα (αν, για παράδειγμα, η



επεξεργασία των σταδίων προσέγγισης ανατεθεί σε ομάδες εργασίας, οι οποίες θα εργαστούν ταυτόχρονα και όχι στην ολομέλεια).

2. Σκοπός και στόχοι

Κύριος σκοπός της εργασίας αποτέλεσε η διάθεση ανάδειξης της παιδαγωγικής αξίας της τέχνης ως διδακτικού μέσου, αλλά και ως διδακτικού σκοπού σε συνάφεια με γνωστικά αντικείμενα και ανάπτυξη δεξιοτήτων στο πλαίσιο της σχολικής εκπαίδευσης. Για να συνδεθεί η τέχνη με γνωστικά αντικείμενα στο σχολείο, θα πρέπει πρώτα να διερευνηθεί η σχέση που μπορεί να έχει με τις γνωστικές διεργασίες του ανθρώπινου εγκεφάλου, καθώς θεωρείται περισσότερο συνυφασμένη με τα εικαστικά και τη συναισθηματική πτυχή της ανθρώπινης ύπαρξης.

Για τον λόγο αυτό η παρούσα εργασία ασχολήθηκε με τη διερεύνηση τριών πολύ βασικών θεμάτων, τα οποία θεώρησε ότι έπρεπε να αποδειχθούν και αποτέλεσαν τους επιμέρους διδακτικούς της στόχους: 1) τη γνωστική διάσταση της τέχνης, 2) την τέχνη ως γλώσσα και τη συνάφεια της με τη φυσική γλώσσα και 3) την αξία της χρήσης της τέχνης σε εκπαιδευτικό, παιδαγωγικό και διδακτικό πλαίσιο.

Οι κύριες επιδιώξεις της είναι: α) η λειτουργική ένταξη της τέχνης στη σχολική εκπαίδευση και ζωή αλλά και στη ζωή των μαθητών γενικότερα ως ύψιστο πνευματικό αγαθό και β) η διάθεση διάχυσης δημιουργικών πρακτικών στην εκπαίδευση.

2.1. Η γνωστική διάσταση της τέχνης

Συνήθως η τέχνη συνδέεται με τον συναισθηματικό κόσμο του ανθρώπου. Οι περισσότεροι από εμάς πιστεύουν ότι η τέχνη υπάρχει για να συγκινεί, να αφυπνίζει, να αλλάζει τον κόσμο και ότι η λειτουργία της είναι καθαρά ψυχολογικής φύσεως (Zeki, 2002: 12-13). Όλα αυτά ισχύουν, όμως είναι ανάγκη να ερευνήσουμε και το νευροφυσιολογικό πλαίσιο που έχει συνάφεια με την τέχνη, καθώς αυτό θα μας δώσει τις απαραίτητες πληροφορίες και την ώθηση να την εντάξουμε σε γνωστικής φύσεως αντικείμενα. Διαφορετικά, θα συνεχίσουμε να τη θεωρούμε συνυφασμένη μόνο με το μάθημα των εικαστικών.

Μια διερεύνηση γύρω από τη βιολογική βάση της αισθητικής μας κάνει να στραφούμε στη λειτουργία του εγκεφάλου και ειδικότερα του οπτικού εγκεφάλου. Η σχέση ανάμεσα στον οπτικό εγκέφαλο και την τέχνη αναγνωρίστηκε τα τελευταία χρόνια. Σύμφωνα με αυτήν η όραση δεν αποτελεί μία παθητική διεργασία, η οποία ξεκινά από την παθητική λήψη του ερεθίσματος και μέσου του αμφιβληστροειδούς επεκτείνεται στον εγκέφαλο. Ο οφθαλμός δεν θεωρείται, πλέον, το μοναδικό όργανο που βλέπει. Ο αμφιβληστροειδής αποτελεί το αρχικό ζωτικό όργανο, το οποίο βλέπει και εκτείνεται μέχρι τις ανώτερες εγκεφαλικές περιοχές (Zeki, 2002: 20-21). Εκεί προβάλλει τα οπτικά ερεθίσματα από περιοχή σε περιοχή (Henle, 1976: 12-13).



Ο Χένσεν απέδειξε ότι συνδέεται με μια συγκεκριμένη περιοχή του φλοιού των εγκεφαλικών ημισφαιρίων. Αρχικά ονομάστηκε «αμφιβληστροειδής του φλοιού», κατόπιν «οπτικός-αισθητικός φλοιός» και πρόσφατα «πρωτοταγής οπτικός φλοιός» ή περιοχή V1.

Η V1 περιβάλλεται από άλλες εξειδικευμένες οπτικές περιοχές τις V2, V3, V4, V5, κ. ά., για τις οποίες λειτουργεί ως διανομέας και διαβιβάζει διαφορετικά σήματα. Κάθε οπτική περιοχή επεξεργάζεται κάποια διαφορετική ιδιότητα του οπτικού σήματος, όπως το χρώμα, τις γραμμές, την κίνηση κ.λπ., χρονολογικά ιεραρχημένα. Συμπεραίνουμε, έτσι, ότι οι συνεργαζόμενες οπτικές περιοχές αποτελούν μικρο-συνειδήσεις, οι οποίες αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, για να μας δώσουν τη συνειδητή αντίληψη μιας σκηνής (Zeki, 2002: 79).

Οι παραπάνω ανακαλύψεις οδηγούν στο συμπέρασμα ότι η όραση δεν είναι μία παθητική λήψη, αλλά μία ενεργός διεργασία που αδράχνει το ουσιώδες των πραγμάτων απορρίπτοντας, επιλέγοντας, συγκρίνοντας, δημιουργώντας την οπτική εικόνα (Arnheim, 2004). Το μάτι του ανθρώπου κατευθύνεται από τη λειτουργία της προσοχής και μέσα από μία ενεργητική δράση επιλέγει αυτό που θεωρεί ουσιώδες από το επίπεδο του αμφιβληστροειδούς. Όταν λαμβάνει χώρα η λειτουργία της αντίληψης ταυτόχρονα, τότε λαμβάνει χώρα και η λειτουργία της σκέψης ονομάζεται «οπτική σκέψη». Με τον ίδιο ακριβώς τρόπο λειτουργεί και ο καλλιτέχνης, όταν δημιουργεί το έργο του. (Arnheim, 2007: 37). Αδράχνει το ουσιώδες, το απλό, το σταθερό μέσα από ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο κόσμο, το αναδιατυπώνει και το αναδιατάσσει μέσα από το έργο του. Η τέχνη είναι μία ανώτερη γνωστική και διανοητική λειτουργία.

Σύμφωνα με τον Gardner αποτελεί τη νέα εισροή στο πεδίο της γνωστικής ψυχολογίας, η οποία ενδιαφέρεται για τον ρόλο των συμβόλων, του σχήματος, της πνευματικής εικόνας στη σκέψη (Crozier & Charman, 1991). Μεταφέρει τη γνώση όχι μόνο για το συγκεκριμένο πρόσωπο ή αντικείμενο, αλλά το παρουσιάζει ως γενίκευση, ως μια μεγάλη κατηγορία προσώπων ή αντικείμενων και καταστάσεων (Zeki, 2002: 15).

Κατευθύνει τον θεατή ανάλογα με τα ενδιαφέροντα του και όχι αυθαίρετα. Λειτουργεί με τον ίδιο τρόπο όσο από την πλευρά του καλλιτέχνη τόσο και από την πλευρά του θεατή. Η ψυχολογία της πρόσληψης θεωρεί ότι το έργο ολοκληρώνεται πραγματικά μέσα στον θεατή (Kemp, 1995: 306-309). Τα παιδιά ως θεατές της τέχνης από τη νηπιακή ηλικία μπορούν να ανταποκριθούν σε ένα έργο τέχνης και να προσλάβουν τα γενικά χαρακτηριστικά του. Αυτά τα γενικά δομικά χαρακτηριστικά μορφοποιούνται μέσα από μια ικανότητα γενίκευσης, είναι μια γνωστικής φύσεως αντιληπτική διεργασία οικοδόμησης εννοιολογικών κατηγοριών των ονομαζόμενων «αισθητών ιδεών» (Arnheim, 2007: 55). Η ικανότητα πρόσληψης των αισθητών ιδεών οδηγεί στην ικανότητα ανάπτυξης «προσληπτικών σταθεροτήτων», που ξεκινά από την πρώιμη νηπιακή ηλικία



και χρειάζεται εμπλουτισμό μέσω ερεθισμάτων, γεγονός που πρέπει να διαχειριστεί κατάλληλα η σχολική εκπαίδευση (Charman, 1978: 65).

2.1.1. Project Zero

Τα παιδιά μπορούν να αντιληφθούν το βάθος από την πρώιμη νηπιακή τους ηλικία και επίσης τα αντικείμενα μέσα στον χώρο, όπως και τις τρεις διαστάσεις του χώρου (Παρασκευόπουλου, 1985: 153-154). Σχετικά με την επιτυχή πρόσληψη των διαθέσεων και των συναισθημάτων των έργων τέχνης ξεκίνησε μία πολύ αξιόλογη έρευνα από τον γνωστό ψυχολόγο Goodman στο Πανεπιστήμιο του Harvard το 1966. Ο Goodman ίδρυσε μία ερευνητική ομάδα με το όνομα "Harvard Project Zero" και ασχολήθηκε με ένα συνεχές πρόγραμμα ανάπτυξης της καλλιτεχνικής παραγωγής και πρόσληψης.

Το πρόγραμμα ζητούσε από παιδιά ηλικίας 5 έως 10 χρόνων να υποδείξουν τον πίνακα, που εξέφραζε τον ζητούμενο όρο-διάθεση μέσα από ένα πλήθος με καρτέλες-όρους, που τους είχαν προηγουμένως δοθεί να ταυτίσουν. Επίσης, ταύτιζαν τον κάθε πίνακα με μία καρτέλα του συναισθήματος ή της διάθεσης που τους δημιουργούσε το έργο τέχνης, επιλέγοντας ανάμεσα από πολλές καρτέλες-όρους.

Μετά από προσεκτικές μελέτες οι ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι ακόμη και τα παιδιά της νηπιακής ηλικίας είναι ευαίσθητα απέναντι σε συναισθήματα, διαθέσεις και εκφρασμένες ιδιότητες των εικαστικών έργων τέχνης (Crozier & Charman, 1991). Το Project Zero συνεχίστηκε στο ίδιο Πανεπιστήμιο και από το 1984 και μετά από τον Howard Gardner. Σήμερα συνεχίζεται με το πρόγραμμα "Artful Thinking", το οποίο αποτέλεσε και τη μεθοδολογία της διδακτικής προσέγγισης της παρούσας εργασίας και πρόκειται να αναπτυχθεί παρακάτω.

2.2. Η τέχνη είναι γλώσσα - η συνάφειά της με τη φυσική γλώσσα

Η άποψη ότι η τέχνη είναι έκφραση υπάρχει από την αρχαιότητα ακόμη. Ιδιαίτερα, όμως, καθιερώθηκε με το κίνημα του Ρομαντισμού τον 18^ο και 19^ο αιώνα. Αναγνωρίζεται στην τέχνη ότι μπορεί να εκφράσει τα συναισθήματα του καλλιτέχνη. Μετά από μια μακρά πορεία, κατά την οποία ιδιαίτερα η εικαστική τέχνη, θεωρούνταν μίμηση και αναπαράσταση, έφτασε η εποχή να δίνεται αξία στα συναισθήματα του καλλιτέχνη (Μουρίκη, 2003: 71-72).

Μέσω της έκφρασης της εσωτερικότητας του καλλιτέχνη και της άμεση απήχησης στον συναισθηματικό κόσμο του θεατή ανοίγεται το πρώτο παράθυρο, από όπου μπορεί να κοιτάξει ο θεατής στον εσωτερικό κόσμο του καλλιτέχνη. Ξεκινά η εποχή που η τέχνη αρχίζει να θεωρείται έκφραση συναισθήματος, πρόκληση βιωματικής εμπειρίας, πηγή εννοιατικής γνώσης, συμμετοχή στην εσωτερική ζωή των άλλων και στο μυστήριο της ύπαρξης. (Μουρίκη, 2003: 75). Ο φιλόσοφος Benedetto Croce θεωρεί την εικαστική τέχνη εποπτεία και έκφραση μέσα από τις μορφές (Μουρίκη, 2003: 78-84).



Ταυτιζόμενη η τέχνη με την έκφραση αρχίζει να συνδέεται περισσότερο με ένα πνευματικό γεγονός και αποστασιοποιείται από τη σφαίρα των πρακτικών δραστηριοτήτων. Σύμφωνα με τη θεωρία της Langer, η τέχνη και ιδιαίτερα η εικαστική είναι έκφραση μέσω συμβόλων. Θεωρεί την τέχνη γλώσσα, που εκφράζεται μέσα από καθορισμένο σύστημα συμβάσεων και καθορισμένο λεξιλόγιο, οπότε αποτελεί αρθρωμένη έκφραση του συναισθήματος (Μουρίκη, 2003: 41).

Κατά τον Goodman, η εικαστική τέχνη ως απεικονιστικό σύστημα είναι γλώσσα που αποτελείται από σύμβολα, είναι ένα είδος καταδήλωσης, μάλιστα πιστεύει ότι δεν πρέπει να υποτιμάται σε σχέση με τις επιστήμες ως τρόπος διερεύνησης και απόκτησης της γνώσης, καθώς η γνώση μέσα από την τέχνη δίνεται σε ένα ενδο-γλωσσικό συμβατικό πλαίσιο. Για τον Merleau-Ponty αποτελεί διαδικασία έκφρασης ίδια με τη λαλιά. Θεωρεί ότι η γλώσσα της υπερβαίνει τη φυσική γλώσσα, καθώς από τον κώδικα της φυσικής γλώσσας και διαμέσου της γλώσσας της τέχνης αναδύονται νέα νοήματα (Μουρίκη, 2003: 52).

Ο Cassirer ορίζει την τέχνη ως συμβολική γλώσσα και σε σχέση με τη φυσική γλώσσα θεωρεί ότι υπάρχει κοινό γένος και κάποια ειδική διαφορά. Τα σύμβολα της τέχνης και οι γλωσσικοί όροι της συνηθισμένης ομιλίας και γραφής έχουν διαφορετικά σύμβολα, είναι όμως γλώσσες (Crozier & Charman, 1991). Ο John Dewey με τις νέες για την εποχή του αντιλήψεις, σύμφωνα με τις οποίες δεν αντιμετώπιζε τα παιδιά ως μικρογραφίες των ενηλίκων, θεωρεί την παιδική τέχνη αυτό-έκφραση των παιδιών.

Κατά την άποψη του, παροχή δράσης, συμπάθειας και δημιουργικής καθοδήγησης, από τους ενήλικες και ιδιαίτερα από τους δασκάλους, ειδικά μέσα από τις προσεγγίσεις της τέχνης εμπλουτίζει και κάνει αυθεντικότερη την αισθητική τους έκφραση (Charman, 1978: 10-13). Γιατί η τέχνη για τον Dewey είναι έκφραση. Όμοια και για τη Laura Charman, η τέχνη είναι έκφραση και μάλιστα δυναμική και επικοινωνιακή, την οποία οφείλει το σχολείο να εκμεταλλευτεί (Charman, 1978: 13-18).

Ο Coolingwood θεωρεί ότι ο καλλιτέχνης μέσα από το έργο του μιλάει δημόσια, εκφράζει τα συναισθήματά του και ό,τι άλλο έχει να «πει» (Μουρίκη, 2003: 92-94). Η Milner αναφέρει ότι κάθε εικόνα και εικαστικό έργο έχει τη δική του προσωπική γλώσσα. Μπορεί η γλώσσα αυτή να διαφέρει από τη γλώσσα των λέξεων, αλλά είναι μία μη ορθολογική γλώσσα και απεικόνιση λέξεων, σκέψεων και γνώσεων (Milner, 1998: 159-160). Ο Gardner πιστεύει ότι η τέχνη είναι συμβολικό σύστημα, όπως και η γλώσσα. Μάλιστα θεωρεί ότι η χρήση της γλώσσας και η ανάπτυξη της ικανότητας των παιδιών να ζωγραφίζουν συμπορεύονται, γιατί η χρήση και η κατανόηση συμβόλων και ειδικά των συμβόλων της τέχνης, ιδιαίτερα της εικαστικής, έχουν κοινή πορεία και ανάπτυξη (Crozier & Charman, 1991).

Η Μαρία Παπαδοπούλου αναφέρει ότι ο Goodman, σχετικά με την κατανόηση της προφορικής γλώσσας, θεωρεί απαραίτητη την ανάπτυξη



αποκωδικοποίησης συμβολικών συστημάτων. Οι εικόνες και οι λέξεις έχουν τη δική τους γλώσσα, γραμματική και σύνταξη. Τα δύο συστήματα συμπορεύονται, αλληλοεπιδρούν και παίζουν κυρίαρχο ρόλο στην ανάπτυξη της γνωστικής λειτουργίας του παιδιού (Παπαδοπούλου, 2004: 14). Για τον λόγο αυτό η καλλιέργεια στις αισθητικές προσεγγίσεις της τέχνης στο σχολικό περιβάλλον, με τις ειδικές διδακτικές συνθήκες που δημιουργεί, βοηθά τα παιδιά να καλλιεργήσουν τον προφορικό τους λόγο και τις λειτουργικές του εκφάνσεις, μέσα από επικοινωνιακές δεξιότητες (Κατή κ.ά., 1992).

Σύμφωνα με τους Kress και Van Leeuwen, ο Barthes στη «Ρητορική των εικόνων» αναφέρει ότι οι εικόνες είναι σημειωτικοί κώδικες που σχετίζονται και εξαρτούνται από το λεκτικό κείμενο (Kress & Leeuwen, 2010). Οι εικόνες είναι αρκετά πολύσημες και χρειάζονται τη βοήθεια της γλώσσας, ώστε να διατυπωθεί το νόημα με περισσότερη σαφήνεια. Ο Μάριος Πουρκός επικαλείται τον Eisner και τον Adorno, οι οποίοι υποστηρίζουν τη πολυδιάστατη επιρροή της, για να προσδιορίσει τα χαρακτηριστικά της εικαστικής γλώσσας. Θεωρούν πως ο πολυδιάστατος χαρακτήρας της βοηθά τα εξοικειωμένα παιδιά να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους, ενώ μιλούν για αξίες, αρχές και συνομιλούν με ένα ολόκληρο πολιτισμικό περιβάλλον, διαμορφώνοντας ταυτόχρονα και τη δική τους πολιτισμική ταυτότητα. Σε καθαρά γνωστικό επίπεδο τα παιδιά αναπτύσσονται εμπλουτίζοντας πολλούς τύπους νοημοσύνης, το λεξιλόγιό τους και την έκφραση τους, μέσα από κοινωνικές και επικοινωνιακές δραστηριότητες (Πουρκός, 2009: 235).

Οι Kress και Van Leeuwen αναφέρουν τις σχετικές απόψεις του Halliday, ότι για να προσλάβει ο θεατής το εικαστικό έργο θα πρέπει να κατέχει τη λειτουργική προσέγγιση της γλώσσας του. Για να το καταφέρει αυτό, τότε θα πρέπει να κατέχει τις βασικές λειτουργίες και μεταλειτουργίες και της φυσικής του γλώσσας (Kress & Leeuwen, 2010).

Στο σημείο αυτό ολοκληρώνεται η επιχειρηματολογία για τη φύση της εικαστικής τέχνης ως γλώσσας και της συνάφειας της με τη φυσική γλώσσα. Η τέχνη και μάλιστα η εικαστική τέχνη είναι γλώσσα, έκφραση συναισθήματος, εσωτερικότητας και επικοινωνία. Έχει συνάφεια με τη φυσική γλώσσα σε όλα τα στάδια της ανάπτυξης και εκφοράς της, δηλαδή στα στάδια και τις δομές ανάπτυξης της λειτουργίας και στα στάδια και τις δομές ανάπτυξης της μεταλειτουργίας της γλώσσας. Αυτό ισχύει τόσο για τη φυσική, όσο και για την εικαστική γλώσσα, η αποκωδικοποίηση της οποίας οδηγεί στον οπτικό γραμματισμό, στην ανάγνωση και ερμηνεία της.

2.2.1. Η συνάφεια φυσικής και εικαστικής γλώσσας

Η συνάφεια ανάμεσα στις δύο γλώσσες παραπέμπει σε μία σύνδεση και κοινή πορεία ανάπτυξης των δομών λειτουργίας τους. Η φυσική γλώσσα αποτελείται από επιμέρους υποσυστήματα ή αλλιώς δομές, που συνθέτουν τη λειτουργία της (Στασινός, 2009: 57).

Τα υποσυστήματα αυτά είναι:



1) Το μορφολογικό, στο οποίο υπάγονται και τα επιμέρους γλωσσικά στοιχεία της φωνολογίας, της γραμματικής και του συντακτικού.

2) Το σημασιολογικό, που περιλαμβάνει το εννοιολογικό περιεχόμενο της γλώσσας.

3) Το πραγματολογικό, που περιλαμβάνει τους επικοινωνιακούς κανόνες χρήσης της γλώσσας ανάλογα με τη συγκεκριμένη περίπτωση.

Μετά τις πρωταρχικές δομές ανάπτυξης της λειτουργίας της γλώσσας η γλωσσική ανάπτυξη στηρίζεται στις δομές ανάπτυξης της μεταλειτουργίας της γλώσσας. Σύμφωνα με τους Kress και Van Leeuwen, ο Halliday έχει προσδιορίσει τις δομές μεταλειτουργίας της γλώσσας ως εξής:

1) Την αναπαραστατική, που δίνει νόημα στο περιεχόμενο της εμπειρίας του ανθρώπου.

2) Τη διαπροσωπική, που προσδιορίζει τη δράση, τις ενέργειες, τις ιδιότητες σε ένα περιβάλλον.

3) Την κειμενική, η οποία καθορίζει τις σχέσεις, την ιεραρχία, το κειμενικό πλαίσιο της περίπτωσης (Kress & Leeuwen, 2010).

Η βάση οργάνωσης των φυσικών γλωσσών και όλων των γλωσσικών νοημάτων είναι οι παραπάνω δομές λειτουργίας και μεταλειτουργίας. Η σύνθεση τους είναι απαραίτητη για την επίτευξη της χρήσης της φυσικής γλώσσας, της εξαγωγής νοήματος και της επικοινωνίας. Το ίδιο ισχύει και για την «ανάγνωση» οποιουδήποτε σημειωτικού συστήματος. Τα οπτικά μέσα και η οπτική γραμματική και ανάγνωση εικόνων και εικαστικών έργων στηρίζονται στις ίδιες δομές ανάπτυξης και λειτουργίας. Η σχέση γλώσσας και εικόνας είναι πολύ ισχυρή. Η μία πραγματώνεται μέσα από την άλλη. Η γλώσσα ενός εικαστικού έργου, η οπτική γλώσσα, μιλά μέσα από τις δομές της φυσικής γλώσσας. Για τον λόγο αυτό είναι πολύ ωφέλιμο να περιλαμβάνονται στον εκπαιδευτικό σχολικό σχεδιασμό γλωσσικές διδακτικές προσεγγίσεις εικαστικών έργων, καθώς ωφελούν τη φυσική και οπτική γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών, τις γνωστικές τους λειτουργίες και επικοινωνιακές τους δεξιότητες (Kress & Leeuwen, 2010).

2.3. Η παιδαγωγική αξία της τέχνης

Ο Μάριος Πουρκός πιστεύει ότι οι εικαστικές προσεγγίσεις, κατά τις εκπαιδευτικές και διδακτικές προσεγγίσεις στο σχολείο, φέρνουν σε επαφή τους μαθητές με τις λειτουργίες της τέχνης. Ταυτόχρονα, αναπτύσσουν την ικανότητα να χρησιμοποιούν σύμβολα συνυφασμένα με το πολιτισμικό περιβάλλον των έργων. Μέσα από ένα ευρύ συμβολικό φάσμα νοημάτων, ιδεών, ερμηνειών, οι μαθητές δέχονται τη γνώση και την ανάπτυξη πολύτροπα (Πουρκός, 2009: 235-237).

Ο ίδιος αναφέρει και τις σχετικές θέσεις του Eisner, ότι η διδακτική προσέγγιση της τέχνης οδηγεί στην καλλιέργεια του προφορικού λόγου των μαθητών, αλλά και στην απελευθέρωση της εκφραστικής τους δυνατότητας, στην καλλιέργεια και απόκτηση αισθητικής στάσης, στη δημιουργία κριτικού



πνεύματος και δημιουργικής φαντασίας, τέλος εμπλουτισμού του λεξιλογίου μέσα από επικοινωνιακές δραστηριότητες των μαθητών (Πουρκός, 2009: 235-237).

Η μετασχηματιστική παιδαγωγική τονίζει την παιδαγωγική αξία της εκπαιδευτικής χρήσης της τέχνης στο σχολείο. Σύμφωνα με τον Πουρκό, ο Merizow θεωρεί την τέχνη μετασχηματιστική μάθηση και ότι μπορεί να μεταβάλλει τις γνωστικές εννοιολογικές δομές των μαθητών κατά την εμπλοκή τους με αυτή. Οι έννοιες που λειτουργούν ως πλαίσια κατανόησης του κόσμου δέχονται νέες εσωτερικές εμπειρίες και εννοιολογικές δομές και μετασχηματίζονται. Επίσης, αναφέρει και τις θέσεις του Robert Boyd για την μετασχηματιστική ωφέλεια μέσα από τη διδακτική προσέγγιση της τέχνης, καθώς αυτή προσφέρει την εσωτερική εμπειρία και οι μαθητές κάνουν συνειδητό το ασυνείδητο και το επεξεργάζονται ανώδυνα. Οι πηγές της τέχνης, ως μη ορθολογικές, τα σύμβολα, οι εικόνες, τα αρχέτυπα, βοηθούν στη διεύρυνση της προσωπικής αντίληψης και διεύρυνσης των εννοιών (Πουρκός, 2009: 553-556).

Οι Lowenfeld και Brittain πιστεύουν, ότι η τέχνη είναι τόσο σημαντική για την εκπαίδευση, που θα πρέπει να αποτελεί τη βάση της ή τουλάχιστον κύριο τμήμα της. Αναφέρουν τις απόψεις του Barnes, ο οποίος τη θεωρεί ως απαραίτητη ευκαιρία για συμμετοχή σε γνώση, πειραματισμό, έρευνα και προσωπική έκφραση (Lowenfeld & Brittain, 1970). Ο Dick Field αναφέρεται σε μια πολύ αξιόλογη έρευνα των Lowenfeld και Guilford, οι οποίοι στο πλαίσιο της σχολικής εκπαίδευσης, μέσω τέχνης, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η προφορική ευχέρεια των μαθητών έχει άμεση σχέση με την αισθητική τους καλλιέργεια και ανάπτυξη (Field, 1970: 37).

3. Το εικαστικό έργο

Το εικαστικό έργο, που προσεγγίστηκε διδακτικά, ήταν το «Μέγαν Αρτοποιείον» του Θεόφιλου. Στο πλαίσιο της θεματικής ενότητας «Υγιεινή Διατροφή» πραγματοποιήθηκε η πολύ ενδιαφέρουσα μελέτη περίπτωσης, η οποία στηρίχθηκε στα παραπάνω στοιχεία. Οι δραστηριότητες προσέγγισης και ανάπτυξης της γλώσσας και του προφορικού λόγου, όπως και ανάπτυξης του οπτικού γραμματισμού, παρουσιάζονται παρακάτω.



Εικόνα 1. Θεόφιλος, Το Μέγαν Αρτοποιείον

3.1. Μεθοδολογία

Η μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε στη συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης, είναι η μέθοδος "Artful Thinking", την οποία προτείνει το Πανεπιστήμιο του Harvard, για τη διδακτική προσέγγιση της εικαστικής τέχνης. Όπως παραπάνω αναφέρθηκε, σήμερα αποτελεί τη συνέχεια του προγράμματος "Project Zero". Το πρόγραμμα προτείνει εννέα διδακτικές τεχνικές-εκπαιδευτικά εργαλεία για τη διδακτική προσέγγιση εικαστικού ή μουσικού έργου τέχνης στο σχολικό πλαίσιο.

Οι τεχνικές αυτές είναι:

- 1) Ισχυρίσου/υποστήριξε/ρώτησε: Η τεχνική απελευθερώνει και ενθαρρύνει την εξέλιξη αιτιολογήσεων από τα παιδιά.
- 2) Τι σε κάνει να το λες αυτό;: Η τεχνική αναπτύσσει την ικανότητα περιγραφής, επεξήγησης και επιχειρηματολογίας από τα παιδιά.
- 3) Σκέψου/ξεδιάλυνε/εξερεύνησε: Βοηθάει τα παιδιά να αναπτύξουν την ικανότητα διερεύνησης και να συνδέουν παλιά με νέα γνώση.
- 4) Δημιουργικές ερωτήσεις: Ενθαρρύνει τα παιδιά να μάθουν να θέτουν ερωτήματα.
- 5) Δες/σκέψου/αναρωτήσου: Η τεχνική βοηθάει στην ανάπτυξη προσωπικών ερμηνειών.
- 6) Αρχή/μέση/τέλος: Τα παιδιά ενθαρρύνονται να δημιουργήσουν δικές τους ιστορίες και να εντάξουν μέσα σε αυτές το έργο.
- 7) Ακούγοντας: Δέκα φορές επί δύο: Η τεχνική χρησιμοποιείται για μουσικά έργα.
- 8) Κοιτώντας: Δέκα φορές επί δύο: Η τεχνική χρησιμοποιείται σε εικαστικά έργα για καταγραφή λέξεων και ιδεών.
- 9) Χρώματα/φόρμες/γραμμές: Χρησιμοποιείται στα εικαστικά έργα και βοηθά τα παιδιά στην ανάλυση σε κατηγορίες.



3.2. Διδακτικό υλικό

Το διδακτικό υλικό που χρησιμοποιήθηκε είναι: α) η απεικόνιση του εικαστικού έργου τέχνης σε έγχρωμη φωτοτυπία χαρτιού μεγέθους Α3, β) ρούχα από τη γωνιά της μεταμφίεσης για την προσομοίωση-δραματοποίηση του εικαστικού έργου κατά το πραγματολογικό στάδιο ανάπτυξης του, γ) χαρτιά Α4 και Α3 για καταγραφές και ζωγραφική.

3.3. Διδακτικά βήματα-Δραστηριότητες

Οι δραστηριότητες της διδακτικής προσέγγισης χωρίζονται σε έξι διδακτικά βήματα-στάδια:

Ανάπτυξη υποσυστημάτων λειτουργίας και μεταλειτουργίας της φυσικής και εικαστικής γλώσσας:

1) Μορφολογικό στάδιο:

1^η Δραστηριότητα: Διδακτική τεχνική του Artful Thinking: Κοιτώντας δέκα φορές επί δύο: Οι λέξεις του έργου – Ενικός και πληθυντικός αριθμός: Τα νήπια χωρίστηκαν σε δύο ομάδες και έπαιξαν, αλλάζοντας τον αριθμό των λέξεων οι οποίες προηγουμένως είχαν καταγραφεί.

2^η Δραστηριότητα: Διδακτική τεχνική του Artful Thinking: Τι σε κάνει να το λες αυτό; Σύνθεση ονοματικών συνόλων: Τα νήπια ενθαρρύνθηκαν να δημιουργήσουν ονοματικά σύνολα και να βρουν τους κατάλληλους προσδιορισμούς για τις λέξεις που είχαν καταγραφεί.

2) Σημασιολογικό στάδιο:

1^η Δραστηριότητα: Διδακτική τεχνική του Artful Thinking: Σκέψου/ ξεδιάλυσε/ εξερεύνησε: Ομαδοποιήσεις: Έγιναν ομαδοποιήσεις των αντικειμένων του έργου ανάλογα με τη χρήση και τις ιδιότητες των αντικειμένων.

2^η Δραστηριότητα: Διδακτική τεχνική Artful Thinking: Τι σε κάνει να το λες αυτό;; Μα τι γίνεται εκεί;; Τα νήπια ενθαρρύνθηκαν να μιλήσουν για τις σχέσεις, τις ενέργειες και τις ιδιότητες που αναδύονταν από το εικαστικό έργο.

3) Πραγματολογικό στάδιο:

1^η Δραστηριότητα: Διδακτική τεχνική του Artful Thinking: Δημιουργικές ερωτήσεις: Αν ήσουν εκεί τι θα έλεγες; Και ποιος θα ήσουν;; Έγινε προσπάθεια να τοποθετήσουν τα παιδιά τον εαυτό τους μέσα στο πλαίσιο του εικαστικού έργου.

2^η Δραστηριότητα: Διδακτική τεχνική του Artful Thinking: Αρχή/ μέση/ τέλος: Τι έγινε πριν και μετά: Δημιουργήθηκε μία ιστορία από τα παιδιά, στην οποία ενσωματώθηκε το έργο και κατόπιν τη δραματοποίησαν.

4) Στάδιο αναπαραστατικών δομών:

1^η Δραστηριότητα: Διδακτική τεχνική του Artful Thinking: Δες/ σκέψου/ αναρωτήσου: Βρίσκουμε τι γίνεται στο έργο: Τα νήπια ενθαρρύνθηκαν να αναζητήσουν το περιεχόμενο του έργου, τις δράσεις, τις ενέργειες, τις ιδιότητες και να το περιγράψουν, αποτυπώνοντας το λεκτικά χρησιμοποιώντας συνδέσμους, όπως το «τότε» και το «ενώ».

5) Στάδιο διαπροσωπικών σχέσεων:

1^η Δραστηριότητα: Διδακτική τεχνική του Artful Thinking: Σκέψου/ ξεδιάλυνε/ εξερεύνησε: Ποιος μιλάει; Και σε ποιον;; Διερευνήθηκαν οι σχέσεις και οι διαθέσεις ανάμεσα στα πρόσωπα του έργου και σε σχέση με τους θεατές.

6) Κειμενικό πλαίσιο του εικαστικού έργου: Διδακτική τεχνική του Artful Thinking: Ισχυρίσου/ υποστήριξε/ ρώτησε: Βρίσκω τη θέση του καθενός: Τα νήπια ενθαρρύνθηκαν να αναζητήσουν τις θέσεις των προσώπων, τις ζώνες και την ιεραρχία μέσα στο έργο. Κατόπιν ζητήθηκε να εκφράσουν λεκτικά το κειμενικό πλαίσιο του. Όλες οι απόψεις έγιναν δεκτές και συνέθεσαν την τελική μορφή ανάγνωσης και ερμηνείας του.

4. Αξιολόγηση

Η συγκεκριμένη διδακτική πρόταση ολοκληρώθηκε σε πέντε οργανωμένες δραστηριότητες κατά τη χρονική διάρκεια μιας εβδομάδας. Οι δραστηριότητες ήταν γλωσσικά ιεραρχημένες, έτσι ώστε να οδηγούν τα παιδιά κατά την ανάγνωση του εικαστικού έργου από τα πράγματα στις έννοιες, το επικοινωνιακό του πλαίσιο, τα πρόσωπα, τις δράσεις, τις ιδιότητες, τις σχέσεις και τελικά στην ερμηνεία του, σε μια ερμηνεία που συμπεριέλαβε τη διαφορετική εκδοχή του κάθε παιδιού. Σχετικά με την ανάπτυξη και υλοποίηση των τριών διδακτικών στόχων της παρατηρήθηκαν οι εξής διαπιστώσεις:

1^{ος} Διδακτικός στόχος: Γνωστικός τομέας ανάπτυξης-Ανάπτυξη οπτικού γραμματισμού:

Βραχυπρόθεσμα: Τα παιδιά εξασκήθηκαν σε ομαδοποιήσεις, διάκριση στοιχείων και ιδιοτήτων, δράσεων, ενεργειών και σχέσεων. Παρατηρήθηκε ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος τους, σχετικά με την ανάγνωση των εικόνων, καθώς πλησίαζαν, παρατηρούσαν το έργο και συζητούσαν μεταξύ τους, χωρίς τη συμμετοχή ή την παρότρυνση της νηπιαγωγού.



Εικόνα 2. Ανάπτυξη παρατηρητικότητας και διερεύνησης του έργου

Μακροπρόθεσμα: Παρατηρήθηκε μεγαλύτερη εξοικείωση τους σε επόμενες παρόμοιες διδακτικές προσεγγίσεις όσον αφορά την ανάπτυξη της

ικανότητας του οπτικού γραμματισμού. Εργαζόταν σε ομάδες και παρατηρώντας διάφορες εικόνες, αναλάμβαναν να ανιχνεύσουν συναισθήματα προσώπων ή δραστηριότητες τους. Συζητώντας μεταξύ τους, καταγράφοντας και ζωγραφίζοντας, προσπαθούσαν να αναγνώσουν την εικόνα και να αντλήσουν πληροφορίες από αυτήν. Κατόπιν παρουσίαζαν στην ολομέλεια τα αποτελέσματα της έρευνας τους, μέσω του εκπροσώπου της η κάθε ομάδα τον οποίο ψήφιζε κάθε φορά.

Παρακάτω παραθέτονται δύο φωτογραφίες, όπου στην πρώτη τα παιδιά εργάζονται στον χώρο της τάξης τους και προσπαθούν να ανακαλύψουν τα συναισθήματα των εικονιζόμενων προσώπων, όπως τη χαρά, την απογοήτευση, τη λύπη, την αγωνία, με στόχο την ανάπτυξη της παρατηρητικότητας και του οπτικού γραμματισμού.



Εικόνα 3. Ανίχνευση συναισθημάτων και δράσεων σε εικόνες

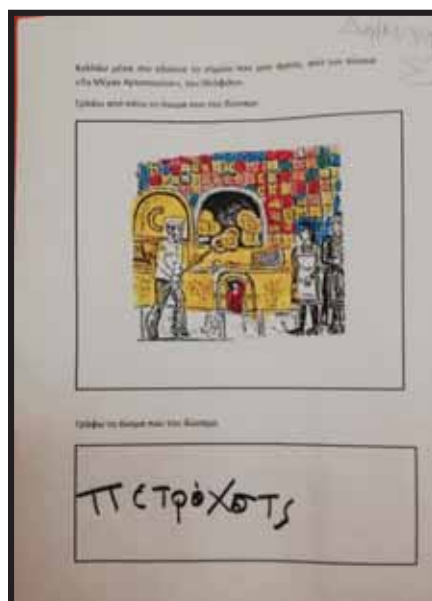
Στη δεύτερη προσπαθούν να αντλήσουν πληροφορίες για τη ζωή προσώπων από εικόνες και πίνακες σε μουσειακό χώρο, στο πλαίσιο υλοποίησης ενός σχεδίου εργασίας μουσειακής εκπαίδευσης με στόχο την ανάπτυξη του οπτικού γραμματισμού και της μουσειακής εκπαίδευσης των παιδιών.



Εικόνα 4. Οι μαθητές στο Εκκλησιαστικό Μουσείο της Ιεράς Μητρόπολης Θεσσαλονίκης ερευνούν και συλλέγουν πληροφορίες από τις εικόνες για τη ζωή των εικονιζόμενων προσώπων

2^{ος} Διδακτικός στόχος: Ανάπτυξη δεξιότητας του προφορικού λόγου μέσα από τη σύνδεση φυσικής και εικαστικής γλώσσας:

Βραχυπρόθεσμα: Τα παιδιά μέσα στο επικοινωνιακό πλαίσιο της τάξης ήρθαν σε επαφή με ποικίλες γλωσσικές διεργασίες κατά τη συγκεκριμένη διδακτική προσέγγιση. Έκαναν χρήση του λόγου σε διάφορες εκφάνσεις του. Εξάσκησαν τα λεκτικά τους μέσα και ενσωμάτωσαν νέα στοιχεία σε αυτά. Στη συνέχεια συμπλήρωσαν φύλλα εργασίας, στα οποία έπρεπε να αποτυπώσουν κάποια από αυτά τα νέα γλωσσικά στοιχεία που γνώρισαν. Στο παρακάτω φύλλο εργασίας έκοψαν και κόλλησαν τμήματα του έργου που επεξεργάστηκαν και στα οποία αντιστοιχούσε το ονοματικό σύνολο της αρεσκείας τους από όλα όσα είχαν καταγραφεί.



Εικόνα 5. Φύλλο εργασίας με το ονοματικό σύνολο προτίμησης των παιδιών

Μακροπρόθεσμα: Παρατηρήθηκε ότι αρκετό καιρό μετά τη συγκεκριμένη διδακτική προσέγγιση τα παιδιά έψαχναν να δημιουργήσουν σύνθετες λέξεις και προσδιορισμούς, για ό,τι τους άρεσε και τους έκανε εντύπωση. Ζητούσαν να γίνεται καταγραφή τους, ώστε να μπορούν να τις καταγράψουν στις ζωγραφιές τους ή προσπαθούσαν να τις γράψουν μόνοι τους με τη βοήθεια της νηπιαγωγού. Οι ζωγραφιές που παραθέτονται παρακάτω δημιουργήθηκαν ένα μήνα μετά την ολοκλήρωση της συγκεκριμένης προσέγγισης.



Εικόνα 6. Ζωγραφιά με καταγεγραμμένο το ονοματικό σύνολο «πολύχρωμο φόρεμα»



Εικόνα 7. Ζωγραφιά με καταγεγραμμένο τον προσδιορισμό «πετρόχτιστο»

Οι καταγραφές, για τις οποίες έγινε αναφορά, αποτελούν το τελικό στάδιο αποτύπωσης σε συμβολικό επίπεδο μιας αναπτυξιακής διαδικασίας που προϋποθέτει την ενεργό ενσωμάτωση και χρήση της γλωσσικής διεργασίας και δεξιότητας, πρώτα νοητικά και έπειτα εξωτερίκευσης της διαμέσου του προφορικού λόγου. Κάποιες αγαπημένες παραγωγές των παιδιών εκείνης της χρονικής περιόδου ήταν οι εξής: «γιγαντώσωμος άνθρωπος», «πολύχρωμο φόρεμα», «μηχανοκίνητο», «πολύχρωμο λιβάδι».

3^{ος} Διδακτικός στόχος: Η παιδαγωγική αξία της τέχνης:

Τα παιδιά μέσα από την ενεργό συμμετοχή τους στις δραστηριότητες προσέγγισης του εικαστικού έργου είχαν την ευκαιρία να ενεργοποιήσουν και να εμπλουτίσουν γνωστικές, γλωσσικές, κοινωνικές και επικοινωνιακές διεργασίες και δεξιότητες. Στη συνέχεια παρουσίασαν εξοικείωση με παρόμοιες διαδικασίες και με περισσότερη αυτοπεποίθηση και προθυμία εργαζόταν ομαδικά, συζητούσαν, παρατηρούσαν και εξέφραζαν τη γνώμη τους.

Αποδέχθηκαν πολύ ευχάριστα τις δραστηριότητες προσέγγισης του εικαστικού έργου. Η επεξεργασία ήταν ευχάριστη καθώς απασχόλησε τους μαθητές πολύτροπα, τους έδωσε τη δυνατότητα να εκφραστούν και τους παρακίνησε να ψάξουν νέους τρόπους μάθησης ανώδυνα. Στη φωτογραφία που ακολουθεί μία από τις ομάδες εργασίας συζητά με τα υπόλοιπα παιδιά τα συμπεράσματα τους κατά τη διάρκεια δραστηριότητας οπτικού γραμματισμού. Η φωτογραφία αφορά δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν αρκετό καιρό μετά την ολοκλήρωση της διδακτικής προσέγγισης της παρούσας εργασίας.



Εικόνα 8. Τα παιδιά συμμετέχουν σε ομαδικές δραστηριότητες οπτικού γραμματισμού

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

- Chapman, L. (1978). *Approaches to art in education*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Crozier, R., Chapman, A. (1991). *Cognitive processes in the perception of art*. Amsterdam, Netherlands: Elsevier science publishers b.v.
- Field, D. (1970). *Change in art education*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Gardner, H. (1973). *The arts and human development*. New York: John Willey & Sons.
- Gardner, H. (1990). *Art education and human development*. Los Angeles: J. Paul Getty Trust.
- Henle, M. (1976). *Vision and artifact*. New York: Springer Publishing Company.
- Lowenfeld, V., Brittain, L. (1970). *Creative and mental growth*. United States of America: The Macmillan company.

Ελληνόγλωσσες

- Arnheim, R. (2004). *Τέχνη και οπτική αντίληψη*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Arnheim, R. (2007). *Οπτική σκέψη*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.



- Zeki, S. (2002). *Εσωτερική όραση*. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης.
- Κατή, Δ., Κονδύλη, Μ., & Κ. Νικηφορίδου (1999). *Γλώσσα και νόηση*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Kemp, W. (1995). "Εισαγωγή στην ιστορία της τέχνης". *Έργο τέχνης και θεατής: Η αισθητική της πρόσληψης*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Kress, G., Van Leeuwen, T. (2010). *Η ανάγνωση των εικόνων*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Milner, M. (1998). *Όταν δεν μπορείς να ζωγραφίσεις*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μουρίκη, Α. (2003). *Μεταμορφώσεις της αισθητικής*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Παπαδοπούλου, Μ., (2004). *Παίζοντας τέχνη με παιδιά*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1985). *Εξελικτική ψυχολογία, Τόμος 1*. Αθήνα
- Πουρκός, Μ. (2009). *Τέχνη, παιχνίδι, αφήγηση*. Αθήνα: Τόπος.
- Στασινός, Δ. (2009). *Ψυχολογία του λόγου και της γλώσσας*. Αθήνα: Gutenberg.

Καλλιόπη Λαμνή

Νηπιαγωγός, 2^ο Νηπιαγωγείο Συκεών

Kalliopi.Lamni@gmail.com



**Σχεδιασμός, εφαρμογή και αξιολόγηση
εκπαιδευτικών προγραμμάτων
στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση με τη μέθοδο ARTiT.
Μια μελέτη περίπτωσης στη Β΄ Τάξη με το
πρόγραμμα "Αγαπώ τα Φρούτα"**

Κυριακή Λιανού - Μαρία Λιανού

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία σχεδιάζουμε και αξιολογούμε το πρόγραμμα «Αγαπώ τα Φρούτα» που απευθύνεται σε μαθητές της Β΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου και χρησιμοποιεί τη μέθοδο ARTiT προκειμένου να επιτύχει την ενεργό συμμετοχή των παιδιών και να τους εξάψει το ενδιαφέρον για μάθηση. Η ποιοτική προσέγγιση της εργασίας επί του σχεδιασμού και της αξιολόγησης του προγράμματος μέσα από ένα ηλεκτρονικό ανώνυμο ερωτηματολόγιο/εργαλείο αξιολόγησης με ερωτήσεις κλειστού τύπου, που απευθύνεται στους μαθητές που θα ολοκληρώσουν το πρόγραμμα, επιτρέπει τη σαφή απάντηση των ερευνητικών μας ερωτημάτων. Διαπιστώνουμε έτσι την ιδιάζουσα σημασία του προγράμματος, καθόσον αυτό, έμμεσα ή άμεσα, απευθύνεται σε ένα κοινό που δεν περιορίζεται στα παιδιά της Β΄ τάξης του Δημοτικού, αλλά εκτείνεται και στους ενήλικες, ανεξάρτητα από ηλικία, φύλο, επίπεδο εκπαίδευσης, ακόμη και φυλής στο πλαίσιο του ελληνικού πολυπολιτισμικού σχολείου. Αναμένουμε επίσης οι στόχοι του προγράμματος να είναι σαφείς, ήτοι οι μαθητές να μάθουν για τα φρούτα και να τα εντάξουν στην καθημερινή τους διατροφή, αλλά και η συμμετοχή των μαθητών ενεργή λόγω του ειδικότερου ενδιαφέροντος που θα τους προκαλέσει η καινοτόμο μέθοδος ARTiT. Η ανίχνευση δε της εκπλήρωσης των στόχων του προγράμματος μέσα από την σχεδιαζόμενη αξιολόγηση αναμένεται να εξάγει ιδιαιτέρως θετικά και ενθαρρυντικά αποτελέσματα, ενώ στην περίπτωση που από την αξιολόγηση διαφανεί ότι το πρόγραμμα χρήζει βελτίωσης, θα ληφθούν τα απαραίτητα μέτρα για την τόνωση της αποτελεσματικότητάς του. Συμπεραίνουμε λοιπόν ότι ο σκοπός του προγράμματος, ήτοι η απόκτηση της γνώσης των μελών της ομάδας στόχου στο θέμα των φρούτων, ώστε να εμφυσησει στα παιδιά το αίσθημα της αγάπης για τα φρούτα και να τα εντάξουν στη διατροφή τους, φαίνεται να επιτυγχάνεται. Ωστόσο, σαφή συμπεράσματα για την επίτευξη (ή μη) των στόχων του προγράμματος θα μπορούσαμε να εξάγουμε μόνον μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος μέσα από τη διαδικασία της αξιολόγησης που θα διενεργηθεί τόσο από τους μαθητές όσο και από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στο εκπαιδευτικό αυτό πρόγραμμα.

Λέξεις κλειδιά: «Αγαπώ τα Φρούτα», μαθητές Δημοτικού Σχολείου, ARTiT, σχεδιασμός προγράμματος, αξιολόγηση προγράμματος

1. Εισαγωγή

Αντικείμενο της παρούσης εργασίας είναι ο σχεδιασμός και η αξιολόγηση του προγράμματος «Αγαπώ τα Φρούτα» που απευθύνεται σε μαθητές της Β΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου με την καινοτόμο Μέθοδο ARTiT «Κριτική και Δημιουργική Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία» και θα διδάσκεται



καθ' ολόκληρο το σχολικό έτος μία ώρα την εβδομάδα στο πλαίσιο του μαθήματος Ευέλικτη Ζώνη. Στόχος μας είναι να εξετάσουμε το κατά πόσον το προτεινόμενο πρόγραμμα μπορεί να εκπληρώσει τους στόχους του και να εμφυσησει στα παιδιά το αίσθημα της αγάπης για τα φρούτα

Η επιλογή μας για ένα πρόγραμμα που αφορά τα φρούτα δεν ήταν τυχαία, αλλά έγινε βάσει των ιδιαίτερων ιδιοτήτων, των βιταμινών και των θρεπτικών συστατικών τους που είναι εξαιρετικά ωφέλιμα για όλους, ιδίως δε για τα παιδιά. Πρόκειται για ένα πρόγραμμα που χρησιμοποιεί τη μέθοδο ARTiT προκειμένου να επιτύχει την ενεργό συμμετοχή των παιδιών και να τους εξάψει το ενδιαφέρον για μάθηση. Η ολιστική προσέγγιση του θέματος, η οποία επιτυγχάνεται μέσα από πλήθος εκπαιδευτικών τεχνικών και διαφόρων μορφών τέχνης, αναμένεται να λειτουργήσει ως μοχλός για την ανάπτυξη θετικών αισθημάτων από πλευράς των παιδιών απέναντι στα φρούτα και να συνεισφέρει έτσι στη βελτίωση της διατροφής ή ακόμη και της υγείας τους.

Σκοπός λοιπόν της έρευνάς μας είναι να σχεδιάσουμε το πρόγραμμα «Αγαπώ τα Φρούτα» και τελικά να το αξιολογήσουμε. Το κοινό στο οποίο απευθυνόμαστε είναι μεν οι μαθητές της Β' τάξης του Δημοτικού Σχολείου, στην πραγματικότητα όμως απευθυνόμαστε και στους γονείς των παιδιών αλλά και στους εκπαιδευτικούς που θα κληθούν να διδάξουν το πρόγραμμα, καθόσον όλοι τους, έμμεσα ή άμεσα, θα έρθουν σε επαφή με το πρόγραμμα και θα δεχθούν τις επιδράσεις του, διευρύνοντας τους γνωστικούς τους ορίζοντες. Απευθυνόμαστε δηλαδή σε ένα κοινό που δεν περιορίζεται στα παιδιά της Β' τάξης του Δημοτικού, αλλά εκτείνεται και στους ενήλικες, ανεξάρτητα από ηλικία, φύλο, επίπεδο εκπαίδευσης, ακόμη και φυλής στο πλαίσιο του ελληνικού πολυπολιτισμικού σχολείου.

Τα ερευνητικά μας ερωτήματα αφορούν:

(1) στη διερεύνηση της σημασίας του προγράμματος, (2) στον εντοπισμό του τρόπου με τον οποίο η Μέθοδος ARTiT προβάλλει τους στόχους του προγράμματος και ενεργοποιεί τη συμμετοχή των μαθητών και (3) στην ανίχνευση της εκπλήρωσης των στόχων του προγράμματος μέσα από την αξιολόγηση.

Η εργασία συνδυάζει το σχεδιασμό και την αξιολόγηση του προγράμματος τους οποίους προσεγγίζει ποιοτικά. Στο πρώτο μέρος επικεντρωνόμαστε στη διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών, καθώς και στο σκοπό, τους στόχους, τις ενότητες, τη διάρκεια και τον τρόπο υλοποίησης του προγράμματος. Αναφερόμαστε επίσης εκείνους τους παράγοντες και τους συντελεστές που η γράφουσα θεωρεί σημαντικούς για την αποτελεσματική οργάνωση της υλοποίησης του προγράμματος. Στο δεύτερο μέρος εστιάζουμε στα επιμέρους στάδια της αξιολόγησης, μελετάμε βασικά αντικείμενα και άξονες, ενώ παράλληλα σχεδιάζουμε ένα εργαλείο αξιολόγησης, το οποίο θα μας επιτρέψει να κρίνουμε την αποτελεσματικότητα του προγράμματος. Στο επίλογο της εργασίας



απαντώνται τα ερευνητικά ερωτήματα που θέσαμε και εξάγουμε τα συμπεράσματά μας για την εκπλήρωση του σκοπού και των επιμέρους στόχων του προτεινόμενου από τη γράφουσα προγράμματος.

2. Σχεδιασμός του Προγράμματος «Αγαπώ τα Φρούτα» για μαθητές της Β΄ τάξης Δημοτικού με τη Μέθοδο ARTiT

2.1. Διερεύνηση Εκπαιδευτικών Αναγκών

Ο σχεδιασμός αποτελεί τη διαδικασία προσδιορισμού των στόχων του προγράμματος και των μέσων με τα οποία αυτοί θα εκπληρωθούν (Sork & Caffarella, 1989, όπως αναφ. στο Λευθεριώτου, 2014). Κατά τη διάρκειά του καθορίζονται όχι μόνον οι στόχοι και το περιεχόμενο του προγράμματος, αλλά παράλληλα η εκπαιδευτική μέθοδος, η οργάνωση καθώς και ο τρόπος αξιολόγησης του εκπαιδευτικού προγράμματος. Προϋπόθεση όμως είναι να έχει προηγηθεί η διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών και των χαρακτηριστικών των εκπαιδευομένων που αποτελούν την ομάδα στόχου του προγράμματος (Cranton, 2000, όπως αναφ. στο Λευθεριώτου, 2014· Boone et al, 2002). Ο σχεδιασμός, ως διεργασία, απαιτεί δημιουργικότητα, εξειδίκευση και λήψη σημαντικών αποφάσεων από πλευράς του σχεδιαστή (Πατσός, 2015).

2.1.1. Σχεδιασμός και πλαίσιο αναφοράς

Η διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών της ομάδας στόχου είναι πάντοτε αλληλένδετη με το πλαίσιο αναφοράς. Μέσα από αυτή τη διαδικασία καθορίζεται το περιεχόμενο του εκπαιδευτικού προγράμματος της ομάδας στόχου, με στόχο την αντιμετώπιση των ελλειμμάτων που εμφανίζει σε σχέση με το πλαίσιο αναφοράς (Καραλής, 2005a) (βλέπε Σχήμα 1). Η δυσκολία του σχεδιασμού εντοπίζεται στο ότι δεν είναι γραμμικός (Caffarella, 2001· Wilson & Cervero, 1996, όπως αναφ. στο Λευθεριώτου, 2014) αλλά, αντίθετα, δυναμικός, δεν υπάρχει δηλαδή συγκεκριμένη σειρά βημάτων που ακολουθείται με ακρίβεια. Δεν είναι επίσης ούτε στατικός, αλλά χαρακτηρίζεται ως «ένα συνεχές ταξίδι» στην εκάστοτε κοινωνικο-πολιτική πραγματικότητα (Caffarella & Daffron, χχ.: 80).

Σχήμα 1

Προσδιορισμός εκπαιδευτικών αναγκών

$$\boxed{\text{Εκπαιδευτικό περιεχόμενο}} = \boxed{\text{Απαιτήσεις πλαισίου αναφοράς}} - \boxed{\text{Υφιστάμενη κατάσταση πληθυσμού-στόχου}}$$

Πηγή: Καραλής, 2005a

2.1.2. Η διαδικασία της έρευνας

Στο σχεδιασμό του προγράμματος με τίτλο «Αγαπώ τα Φρούτα», διερευνήθηκαν οι εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών της Β΄ τάξης του



Δημοτικού Σχολείου, προκειμένου να εξασφαλίσει την ενεργητική συμμετοχή τους και την αποτελεσματικότητα του προγράμματος (Λευθεριώτου & Παυλή-Κορρέ, 2014). Στην έρευνά μελετήσαμε αρχικά τα στοιχεία για το πλαίσιο αναφοράς, αφενός το πρόβλημα (την απόκτηση της γνώσης της ομάδας στόχου για τα φρούτα, ώστε να τα εντάξουν στη διατροφή τους) και αφετέρου με ακρίβεια το πλαίσιο αναφοράς (το οποίο ουσιαστικά είναι το σύστημα σχολικής εκπαίδευσης για τις ανάγκες του οποίου σχεδιάζεται η εκπαίδευση των μαθητών της Β΄ τάξης του Δημοτικού) (Καραλής, 2005a).

Στη συνέχεια συνελέξαμε στοιχεία για την ομάδα στόχου, δημογραφικά χαρακτηριστικά (φύλο, τόπος διαμονής) και τυχόν προηγούμενη εκπαίδευση πάνω στα φρούτα και τη σημασία τους στη ζωή μας (Καραλής, 2005a). Για να διαπιστώσουμε το είδος των εκπαιδευτικών αναγκών (συνειδητές και ρητές, συνειδητές και μη ρητές, ή λανθάνουσες) (Βεργίδης, 2003, όπως αναφ. στο Κουλαουζίδης, 2012) των δυνητικά εκπαιδευομένων μαθητών της Β΄ τάξης του Δημοτικού, και με δεδομένο τον περιορισμό της έρευνάς της λόγω μειωμένων διαθέσιμων πόρων (απόρροια της τρέχουσας οικονομικής κρίσης), χρησιμοποιήσαμε τις εξής μεθόδους/τεχνικές, σεβόμενες πάντοτε την τριγωνοποίηση συλλογής στοιχείων (Καραλής, 2005a): Συντάξαμε ερωτηματολόγιο (που συμπληρώθηκε από τυχαίο δείγμα 20 μαθητών της Β΄ τάξης του Δημοτικού από ισάριθμα σχολεία της Αττικής) όχι μόνον για να συλλέξει στοιχεία για την ομάδα στόχου και το πλαίσιο αναφοράς, αλλά για να διερευνήσουμε παράλληλα τις απόψεις και τα αιτήματα για εκπαίδευση της ομάδας στόχου. Επίσης, για να διερευνήσουμε βαθύτερα τα ερωτήματα της έρευνάς, προχωρήσαμε σε ατομικές δομημένες συνεντεύξεις ποιοτικού χαρακτήρα (που διεξήχθησαν με προσωπική επαφή) σε ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα 20 μελών της ομάδας στόχου, προκειμένου να εντοπίσουμε τις γνώσεις, τις ελλείψεις και τη στάση τους απέναντι στα φρούτα και την ένταξή τους στο καθημερινό τους διαιτολόγιο (Καραλής, 2012a· Καραλής, 2012b).

Το ανωτέρω αντιπροσωπευτικό δείγμα μελών της ομάδας στόχου επιλέχθηκε με τη διαδικασία της τυχαίας δειγματοληψίας μαθητών από σχολεία της Αττικής (είχε φυσικά προηγηθεί πλήρης καταγραφή του πληθυσμού στόχου), ώστε να έχει μία όσο το δυνατόν ασφαλέστερη εκτίμηση της αντίστοιχης παραμέτρου του πληθυσμού στόχου και συνακόλουθα το ελάχιστο δυνατόν ποσοστό λάθους (Κατσάνος & Αβούρης, χχ). Η ανάλυση του ερωτηματολογίου έγινε μέσα σε χρονικό διάστημα μόλις 2 μηνών, ενώ αντίστοιχο ήταν και το χρονικό διάστημα για τη διεξαγωγή και την ανάλυση των ποιοτικών συνεντεύξεων. Ωστόσο, η ίδια θεώρησε απαραίτητη την τριγωνοποίηση συλλογής στοιχείων για την πληρότητα της έρευνάς και την απάντηση των βαθύτερων ερωτημάτων. (Βεργίδης, 1999, όπως αναφ. στο Λευθεριώτου, 2014).



2.2. Σκοπός, στόχοι, ενότητες, διάρκεια και τρόπος υλοποίησης του προγράμματος

Η διαδικασία της διερεύνησης των εκπαιδευτικών αναγκών στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Αγαπώ τα Φρούτα», οδήγησε στη διατύπωση προτάσεων που αφορούν: (α) το περιεχόμενο της εκπαίδευσης των δυνητικά εκπαιδευομένων μαθητών της Β΄ τάξης Δημοτικού και (β) τη μορφή που θα έχει η εκπαίδευση αυτή (διά ζώσης εκπαίδευση εντός της σχολικής αίθουσας με τη χρήση του μεθόδου ARTiT), ενώ οι εκπαιδευτικές μεθόδους και τεχνικές που θα χρησιμοποιηθούν παραμένουν στην ευχέρεια των εκπαιδευτικών (Καραλής, 2005a).

2.2.1. Σκοπός και στόχοι

Τα αποτελέσματα της διερεύνησης εκπαιδευτικών αναγκών του ανωτέρω προγράμματος κατέδειξαν ότι υπάρχουν σημαντικές ελλείψεις στην ομάδα στόχου πάνω στο θέμα των φρούτων. Δηλαδή επί του παρόντος οι μαθητές της Β΄ τάξης Δημοτικού εμφανίζουν ελλείψεις τόσο όσον αφορά τα είδη των φρούτων όσο και στη σημασία των φρούτων στη ζωή μας. Κατέστη έτσι σαφής η ανάγκη για τη διεξαγωγή ενός εκπαιδευτικού προγράμματος με θέμα τα φρούτα με τίτλο «Αγαπώ τα Φρούτα», που είναι στοχευόμενο στην εκπαίδευση των μαθητών της Β΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου.

Τα ανωτέρω ελήφθησαν υπόψη αφενός για να διατυπώσουμε με ακρίβεια το σκοπό και τους στόχους του σχεδιαζόμενου προγράμματος εκπαίδευσης των μαθητών της Β΄ τάξης του Δημοτικού και αφετέρου να θέσουμε σαφείς και ρεαλιστικούς στόχους που να συνδέονται με τις ανάγκες και προσδοκίες των μαθητών (Καραλής, 2012a). Έτσι, καθορίστηκε ως σκοπός του σχεδιαζόμενου προγράμματος την απόκτηση της γνώσης των μελών της ομάδας στόχου στο θέμα των φρούτων, ώστε να εντυπωσιάσουμε στα παιδιά το αίσθημα της αγάπης για τα φρούτα και να τα εντάξουν στη διατροφή τους. Οι στόχοι του προγράμματος προσδιορίζουν τα προσδοκώμενα αποτελέσματα και ακολουθούν τις προδιαγραφές του μοντέλου SMART (ακρωνύμιο των λέξεων Specific, Measurable, Attainable, Relevant και Time based), είναι δηλαδή σαφείς, μετρήσιμοι, εφικτοί, συναφείς προς το σκοπό και χρονικά οριοθετημένοι (Καραλής, 2012a· Γιαννακοπούλου, 2010). Συγκεκριμένα:

Σε επίπεδο γνώσεων, οι μαθητές θα είναι σε θέση να διακρίνουν τα διαφορετικά είδη φρούτων. Σε επίπεδο δεξιοτήτων, οι μαθητές θα δύνανται να αναγνωρίζουν τις ωφέλιμες ιδιότητες των φρούτων για τον άνθρωπο. Σε επίπεδο στάσεων, θα εντάξουν τα φρούτα στη διατροφή τους. Επισημαίνεται ωστόσο ότι η επίτευξη (ή μη επίτευξη) των στόχων του προγράμματος αποτελεί αντικείμενο της αξιολόγησης και διενεργείται τόσο από τους μαθητές όσο και από τους εκπαιδευτικούς κατά τη διάρκεια αλλά κυρίως στη λήξη του εκπαιδευτικού προγράμματος (Τσιμπουκλή & Φίλιππος, 2010).



Bramley, 2003). Τα αποτελέσματά της μπορούν να αξιοποιηθούν για να βελτιωθούν οι τυχόν αδυναμίες του προγράμματος (Chinapah & Miron, 1990).

2.2.2. Ενότητες, διάρκεια και τρόπος υλοποίησης

Το πρόγραμμα θα διδάσκεται καθ' ολόκληρο το σχολικό έτος εντός της σχολικής αίθουσας μία ώρα την εβδομάδα στο πλαίσιο του μαθήματος της Ευέλικτης Ζώνης. Το αναλυτικό περιεχόμενο του σχεδιαζόμενου εκπαιδευτικού προγράμματος αποτυπώνεται στον πίνακα που ακολουθεί (βλέπε Πίνακα 1). Το περιεχόμενό του διατυπώνεται με σαφήνεια, οι επιμέρους ενότητες του χαρακτηρίζονται από συνέπεια και πληρότητα (Κόκκος et al, χχ), ενώ η ύλη του παρουσιάζει αλληλουχία (Rogers, 1999). Απορρέει από τη διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών, εναρμονίζεται με το σκοπό και τους στόχους του προγράμματος (Καραλής, 2005a) και λαμβάνει υπόψη του τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες για μάθηση των μαθητών της Β' τάξης του Δημοτικού Σχολείου, καθόσον περιλαμβάνει και ενότητες που αφορούν τη σωστή και υγιεινή διατροφή, που κρίνονται απαραίτητες για την πληρότητα της εκπαίδευσης (Λευθεριώτου, 2014).

Για να γίνει δε περισσότερο ελκυστικό το πρόγραμμα στους μαθητές και προκειμένου να αναπτυχθεί ακόμη περισσότερο το ενδιαφέρον τους για απόκτηση γνώσης, χρησιμοποιήσαμε τη μέθοδο ARTiT «Κριτική και Δημιουργική Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία» (Κόκκος, χχ), δηλαδή σε κάθε θεματική ενότητα θα χρησιμοποιούνται έργα τέχνης, σύγχρονων ή εξαιρετικά διαχρονικών, με νοήματα που σχετίζονται άμεσα με το εξεταζόμενο θέμα (Καραλής & Ράικου, χχ). Έτσι, σε κάθε μάθημα, ο εκπαιδευτικός, με τη βοήθεια του υπολογιστή και του βιντεοπροβολέα, θα εστιάζει σε διαφορετικές πτυχές του θέματος των φρούτων (υποθέματα) μέσα από διαφορετικές μορφές τέχνης, τις οποίες οι μαθητές καλούνται να δουν, να παρατηρήσουν, να ερμηνεύσουν, να εκφράσουν, να σχολιάσουν και τελικά να αναστοχαστούν (Κόκκος & Μέγα, 2007).

Τίτλος Θεματικής Ενότητας	Μορφή Τέχνης	Διάρκεια (εβδομάδες)
Μαθαίνω τα φρούτα	Ζωγραφική	2
Μαθαίνω τα δέντρα που μεγαλώνουν τα φρούτα	Φωτογραφία	2
Τρόποι που τρώμε τα φρούτα	Κινηματογράφος	2
Πού αγοράζω φρούτα	Κινηματογράφος	1
Τα φρούτα ανά εποχή	Ζωγραφική, Φωτογραφία	4
Ιστορίες με φρούτα	Θέατρο	2
Μύθοι για τα φρούτα	Λογοτεχνία	1
Αινίγματα με φρούτα	Ποίηση	1
Παροιμίες με φρούτα	Ποίηση	1



«Προτάσεις Τέχνης και Πολιτισμού στην Εκπαίδευση»

Τραγούδια με φρούτα	Μουσική	2
Πόσο θρεπτικά είναι τα φρούτα	Κόμικς, Φωτογραφία	4
Ζωγραφίζω τα φρούτα και γράφω γιατί είναι καλό να τα τρώμε	Ζωγραφική	2
Διάφορες χρήσεις των φρούτων από τους ανθρώπους (π.χ. αποκριάτικες στολές)	Θέατρο	1
Κατασκευάζουμε καλάθια με φρούτα	Φωτογραφία	2
Βάζω τα φρούτα στην καθημερινή μου διατροφή	Γλυπτική, Ζωγραφική	4
Ανακεφαλαίωση/Συμπεράσματα	<i>(Τεχνική: Συζήτηση)</i>	2
Αξιολόγηση/αποτίμηση του εκπαιδευτικού προγράμματος	<i>(Τεχνικές: Συζήτηση και συμπλήρωση ερωτηματολογίου)</i>	2
ΣΥΝΟΛΟ ΕΒΔΟΜΑΔΩΝ (ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΟ ΕΤΟΣ)		35

Το περιεχόμενο των μορφών τέχνης που παρουσιάζονται στον ανωτέρω πίνακα και παρατίθεται στη συνέχεια της μελέτης μας αποτελεί τη βάση της σχολικής διδασκαλίας του προτεινόμενου προγράμματος συνολικής διάρκειας 35 εβδομάδων και εντάσσεται στο επίσημο εκπαιδευτικό υλικό. Είναι στην ευχέρεια του εκπαιδευτικού να επιλέξει αν επιθυμεί να διατηρήσει το εκπαιδευτικό αυτό υλικό αυτούσιο ή να το εμπλουτίσει με επιπρόσθετο υλικό εισάγοντας περισσότερα έργα τέχνης. Παραθέτουμε κατωτέρω το αναλυτικό περιεχόμενο των μορφών τέχνης του επίσημου εκπαιδευτικού υλικού:

Τίτλος Θεματικής Ενότητας	Μορφή Τέχνης	Διάρκεια (εβδομάδες)
Μαθαίνω τα φρούτα	Ζωγραφική	2



Εικόνα 1. Gustave Caillebotte, Fruit Displayed on a Stand, περ. 1881-82
Μουσείο Καλών Τεχνών, Βοστώνη, Ελαιογραφία σε καμβά



Εικόνα 2. Robert Spear Dunning, Still Life with Fruit, 1868
Terra Foundation for American Art, Ελαιογραφία σε καμβά

Την πρώτη εβδομάδα θα παρουσιαστεί εντός της σχολικής τάξης ο πρώτος ζωγραφικός πίνακας, ενώ τη δεύτερη εβδομάδα θα παρουσιαστεί στην τάξη ο δεύτερος εξ αυτών, οι οποίοι θα αποτελέσουν εφαλτήριο για τη συζήτηση που θα ακολουθήσει στη σχολική τάξη, μέσα από την οποία τα παιδιά θα μάθουν τα φρούτα. Τα παιδιά θα κληθούν να απαντήσουν σε ερωτήσεις όπως: Ποια φρούτα αναγνωρίζετε; Ή Ποια φρούτα έχουν κίτρινο χρώμα; Αν υπάρξει χρόνος, τα παιδιά μπορούν ενδεχομένως να ζωγραφίσουν ορισμένα από τα φρούτα που διδάχτηκαν.

«Προτάσεις Τέχνης και Πολιτισμού στην Εκπαίδευση»

Τίτλος Θεματικής Ενότητας	Μορφή Τέχνης	Διάρκεια (εβδομάδες)
Μαθαίνω τα δέντρα που μεγαλώνουν τα φρούτα	Φωτογραφία	2



Εικόνα 3. Πορτοκαλιά



Εικόνα 4. Μηλιά

Την τρίτη εβδομάδα θα παρουσιαστεί εντός της σχολικής τάξης η πρώτη φωτογραφία, ενώ τη τέταρτη εβδομάδα θα παρουσιαστεί στην τάξη η δεύτερη εξ αυτών, οι οποίες θα αποτελέσουν εφελτήριο για τη συζήτηση που



«Προτάσεις Τέχνης και Πολιτισμού στην Εκπαίδευση»

θα ακολουθήσει στη σχολική τάξη, μέσα από την οποία τα παιδιά θα μάθουν τα δέντρα που μεγαλώνουν τα φρούτα. Τα παιδιά θα κληθούν να απαντήσουν σε ερωτήσεις όπως: Ποια δέντρα που παράγουν φρούτα αναγνωρίζετε; Ή Ποια δέντρα παράγουν φρούτα που έχουν κίτρινο χρώμα; Αν υπάρξει χρόνος, τα παιδιά μπορούν ενδεχομένως να ζωγραφίσουν ορισμένα από τα δέντρα που διδάχτηκαν ή ακόμη και ένα φανταστικό φρουτόδεντρο, δηλαδή ένα δέντρο στο οποίο θα μεγαλώνουν διάφορα είδη φρούτων.

Τίτλος Θεματικής Ενότητας	Μορφή Τέχνης	Διάρκεια (εβδομάδες)
Τρόποι που τρώμε τα φρούτα	Κινηματογράφος	2

5^η εβδομάδα: «Το δόλωμα» Η σκηνή που η Βουγιουκλάκη τρώει το καρπούζι μέχρι την φλούδα και ένα μικρό απόσπασμα από ταινία του Τσάρλι Τσάπλιν που δείχνει να τρώνε φρούτα

<https://www.youtube.com/watch?v=OLUC3NHgciQ>

6^η εβδομάδα: «Επιχείρησις Απόλλων» η σκηνή στην οποία το τουριστικό λεωφορείο κάνει στάση και όλοι οι επιβαίνοντες τρώνε καρπούζι για να δροσιστούν και ο Τσάρλι Τσάπλιν που τρώει καρπούζι το 1916

<https://www.youtube.com/watch?v=5nkEqYHk5Vo>

Την πέμπτη εβδομάδα θα παρουσιαστεί εντός της σχολικής τάξης το πρώτο απόσπασμα κινηματογραφικού έργου, ενώ την έκτη εβδομάδα θα παρουσιαστεί στην τάξη το δεύτερο εξ αυτών, τα οποία θα αποτελέσουν εφαλτήριο για τη συζήτηση που θα ακολουθήσει στη σχολική τάξη, μέσα από την οποία τα παιδιά θα μάθουν τους τρόπους που τρώμε τα φρούτα (π.χ. ωμά, ψητά ως συνοδευτικό κυρίως πιάτων, σε γλυκά και πίτες). Τα παιδιά θα κληθούν να απαντήσουν σε ερωτήσεις όπως: Ποια φρούτα μπορούν να γίνουν γλυκό; Ή Ποια είναι η αγαπημένη σας τάρτα φρούτων; Αν υπάρξει χρόνος, κατά την πέμπτη εβδομάδα του προγράμματος τα παιδιά μπορούν ενδεχομένως να πάρουν σημειώσεις για μια αγαπημένη τους συνταγή που θα τους τη δώσει ο εκπαιδευτικός ή ακόμη και να φέρουν μαζί τους -κατά την έκτη εβδομάδα του προγράμματος- μια αγαπημένη τους συνταγή με φρούτα για να μοιραστούν με τους συμμαθητές τους.

Τίτλος Θεματικής Ενότητας	Μορφή Τέχνης	Διάρκεια (εβδομάδες)
Πού αγοράζω φρούτα	Κινηματογράφος	1

7^η εβδομάδα: Ο σπαγκοραμμένος, https://www.youtube.com/watch?v=FjDzPr6_XuM

Σενάριο: Αλέκος Σακελλάριος, Σκηνοθεσία: Κώστας Καραγιάννης

Απόσπασμα: Παζάρια με το μανάβη

Και λαϊκή αγορά στο Παρίσι του 1917

<https://www.youtube.com/watch?v=yq81m6CSfj8>

Την έβδομη εβδομάδα θα παρουσιαστεί εντός της σχολικής τάξης ένα απόσπασμα κινηματογραφικού έργου, το οποίο θα αποτελέσει εφελθτήριο για τη συζήτηση που θα ακολουθήσει στη σχολική τάξη, μέσα από την οποία τα παιδιά θα μάθουν τους χώρους που μπορούμε να αγοράσουμε φρούτα (π.χ. μανάβικο, σούπερ μάρκετ, λαϊκή αγορά). Τα παιδιά θα κληθούν να απαντήσουν σε ερωτήσεις όπως: Ποια φρούτα πωλούνται στο σούπερ μάρκετ της γειτονιάς σας; Ή Ποια φρούτα αγόρασαν οι γονείς σας πρόσφατα από τη λαϊκή; Αν υπάρξει χρόνος, τα παιδιά μπορούν ενδεχομένως να παίξουν ένα παιχνίδι ρόλων στο οποίο τα παιδιά θα χωριστούν σε δύο τουλάχιστον ομάδες, σε κάθε μία από τις οποίες ένα παιδί θα πάρει τη θέση του πωλητή, ένα τη θέση του ζυγιστή, ένα θα έχει το ρόλο του ταμιά και κάποια θα παραστήσουν τους πελάτες.

Τίτλος Θεματικής Ενότητας	Μορφή Τέχνης	Διάρκεια (εβδομάδες)
Τα φρούτα ανά εποχή	Ζωγραφική, Φωτογραφία	4



Εικόνα 5. Giovanna Garzoni, *Cherries in a Dish, a Pad and a Bumblebee*, περ. 1642-51, Γκαλερί Paletina, Φλωρεντία, Γκούας σε περγαμνή



Εικόνα 6. John Johnston, Νεκρή φύση, 1810
Saint Louis Art Museum, Missouri, Ελαιογραφία σε πάνελ



Εικόνα 7. Φρούτα του καλοκαιριού



Εικόνα 8. Φρούτα του χειμώνα

Την όγδοη εβδομάδα θα παρουσιαστεί εντός της σχολικής τάξης ο πρώτος ζωγραφικός πίνακας, ενώ την ένατη εβδομάδα θα παρουσιαστεί στην τάξη ο δεύτερος εξ αυτών. Αντίστοιχα, τη δέκατη εβδομάδα θα παρουσιαστεί εντός της σχολικής τάξης η πρώτη φωτογραφία, ενώ την ενδέκατη εβδομάδα θα



παρουσιαστεί στην τάξη η δεύτερη εξ αυτών. Οι ζωγραφικοί πίνακες και οι φωτογραφίες θα αποτελέσουν εφαλτήριο για τη συζήτηση που θα ακολουθήσει στη σχολική τάξη, μέσα από την οποία τα παιδιά θα μάθουν ποια φρούτα παράγονται ανά εποχή (μία εποχή την εβδομάδα). Τα παιδιά θα κληθούν να απαντήσουν σε ερωτήσεις όπως: Ποια φρούτα σας δροσίζουν το καλοκαίρι; Ή τότε μπορούμε να αγοράσουμε κεράσια; Αν υπάρξει χρόνος, τα παιδιά μπορούν ενδεχομένως να ζωγραφίσουν ορισμένα από τα φρούτα που διδάχτηκαν και να τα εντάξουν στις εποχές τους.

Τίτλος Θεματικής Ενότητας	Μορφή Τέχνης	Διάρκεια (εβδομάδες)
Ιστορίες με φρούτα	Θέατρο	2

ΛΑΧΑΝΟΦΡΟΥΤΟΘΕΡΑΠΕΙΑ, Θεατρικό για παιδιά με θέμα την υγιεινή διατροφή

<https://itzikas.wordpress.com/%CE%B5%CF%80%CE%B9%CE%BA%CE%B1%CE%B9%CF%81%CF%8C%CF%84%CE%B7%CF%84%CE%B1/>

Τη δωδέκατη εβδομάδα θα παρουσιαστεί εντός της σχολικής τάξης το πρώτο απόσπασμα θεατρικού έργου, ενώ την δέκατη τρίτη εβδομάδα θα παρουσιαστεί στην τάξη το δεύτερο εξ αυτών, τα οποία θα αποτελέσουν εφαλτήριο για τη συζήτηση που θα ακολουθήσει στη σχολική τάξη, μέσα από την οποία τα παιδιά, και με τη συνδρομή των ιστοριών των φρούτων που θα διδαχθούν, θα αγαπήσουν τα φρούτα. Τα παιδιά θα κληθούν να απαντήσουν σε ερωτήσεις επί των ιστοριών όπως: Τι μας διδάσκει η ιστορία που μόλις ακούσαμε; Ή Τι θα κάνατε εσείς αν ήσασταν ο πρωταγωνιστής της ιστορίας; Αν υπάρξει χρόνος, τα παιδιά μπορούν ενδεχομένως να συνθέσουν τη δική τους ιστορία με φρούτα ή ακόμη και ένα παραμύθι, το οποίο μπορούν ακόμη και να δημοσιεύσουν στη σχολική τους εφημερίδα (αν υπάρχει), να το καταθέσουν προκειμένου για τη συμμετοχή τους σε κάποιον σχολικό διαγωνισμό ή ακόμη και να το μοιραστούν με τους διαδικτυακούς τους φίλους μέσα από ευρωπαϊκές πλατφόρμες αλληλόδρασης όπως το E-Twinning.

Τίτλος Θεματικής Ενότητας	Μορφή Τέχνης	Διάρκεια (εβδομάδες)
Μύθοι για τα φρούτα	Λογοτεχνία	1

Τα μήλα των Εσπερίδων Συγγραφέας: Μαρία Αγγελίδου

Τη δέκατη τέταρτη εβδομάδα θα παρουσιαστεί εντός της σχολικής τάξης ένα απόσπασμα λογοτεχνικού έργου, το οποίο θα αποτελέσει εφαλτήριο για τη συζήτηση που θα ακολουθήσει στη σχολική τάξη, μέσα από



«Προτάσεις Τέχνης και Πολιτισμού στην Εκπαίδευση»

την οποία τα παιδιά, και με τη συνδρομή των μύθων των φρούτων που θα διδαχθούν, θα αγαπήσουν περαιτέρω τα φρούτα. Τα παιδιά θα κληθούν να απαντήσουν σε ερωτήσεις όπως: Τι μας διδάσκει ο μύθος αυτός; Ή Τι θεωρείτε ότι πρέπει κι εσείς με τη σειρά σας να κάνετε; Αν υπάρξει χρόνος, τα παιδιά μπορούν ενδεχομένως να συνθέσουν το δικό τους μύθο με φρούτα ή ακόμη και ένα παραμύθι, το οποίο μπορούν ακόμη και να δημοσιεύσουν στη σχολική τους εφημερίδα (αν υπάρχει) ή να το καταθέσουν προκειμένου για τη συμμετοχή τους σε κάποιον σχολικό διαγωνισμό.

Τίτλος Θεματικής Ενότητας	Μορφή Τέχνης	Διάρκεια (εβδομάδες)
Αινίγματα με φρούτα	Ποίηση	1

Ανεβαίνω στη μηλιά
(Χάρης Σακελλαρίου)
Ανεβαίνω στη μηλιά
και κρεμιέμαι απ' τα κλαδιά,
Πράσινο να φτάσω μήλο,
μα με μάλωσε το φύλλο.

-Ανυπόμονο παιδί
Άσε το χλωρό κλαδί!
Μοναχό του θα λυγίσει,
σαν το μήλο κοκκινίσει.

Τότε να 'ρθεις χαρωπό
να σ' αφήσω, να σου πω
μήλα κόκκινα να φτάσεις
να χαρείς και να χορτάσεις.

Αινίγματα:

Χίλιοι μύριοι καλογέροι, σ' ένα ράσο τυλιγμένοι. Τι είναι;

Απάντηση: Το ρόδι

Φρούτο του χειμώνα ζουμερό πολύ, με φετούλες μέσα, χρώμα πορτοκαλί.
Κλημεντίνη τ' ονομάζουν κι απ' την Κίνα έχει 'ρθει, ποιος αλήθεια τ' όνομά
του, τώρα αμέσως θα το βρει;

Απάντηση: Το μανταρίνι

Φρούτο του χειμώνα, ζουμερό πολύ, χρυσαφένιο τόπιπάνω στο κλαδί. Τι
είναι;

Απάντηση: Το πορτοκάλι

Είναι πράσινο ή μαύρο φρούρο καλοκαίρινό. Έχει σπόρους μικρούς μέσα μα
και όνομα μικρό. Τι είναι;

Απάντηση: Το σύκο



«Προτάσεις Τέχνης και Πολιτισμού στην Εκπαίδευση»

- Ποιό φρούτο αναστενάζει για λάδι;
Απάντηση: Το αχλάδι
Είναι πράσινο με ρίγες, μέσα κόκκινο φωτιά. Τρώγεται χωρίς τις φλύδες και
κουκούτσια έχει πολλά. Τι είναι;
Απάντηση: Το καρπούζι
Είμαι πορτοκαλί και με μεγάλο κουκούτσι. Με λεν και καϊσί. Ξέρεις αυτό τι
θα πεί; Τι είναι;
Απάντηση: Το βερύκοκο
Από έξω σα γρασίδι, από μέσα σα βαμβάκι. Χοντρουλό σαν προσωπάκι και
το λένε και απίδι. Τι είναι;
Απάντηση: Το αχλάδι
Κόκκινη και στρουμπουλή, γευστική αλλά μικρή. Τρώγεται είτε ωμή ή
γρανίτα δροσερή. Τι είναι;
Απάντηση: Η φράουλα
Το καλοκαίρι θα με φας και τα κουκούτσια θα πετάς. Και αν αγαπάς τα
φρούτα θα με κάνεις και γρανίτα. Τι είμαι;
Απάντηση: Το πεπόνι
Είμαι τόπι κόκκινο, Αν με καθαρίσεις, άσπρο νόστιμο καρπό αμέσως θα
αντικρύσεις. Τι είμαι;
Απάντηση: Το μήλο
Άσχημος πατέρας, όμορφη η κόρη τρελός ο εγγονός. Τι είναι;
Απάντηση: Σταφύλι
Γούρνα μου πελεκητή, μαρμαρένια και χυτή. Μαύρα τα ψαράκια σου με το
κρύο σου ζουμί. Τι είναι;
Απάντηση: Το καρπούζι
Μαύρα ή άσπρα ή κόκκινα τα πρόβατα κι ο τσοπάνος ξύλινος. Τι είναι;
Απάντηση: Σταφύλι

Τη δέκατη πέμπτη εβδομάδα θα παρουσιαστεί εντός της σχολικής τάξης το ποίημα, το οποίο θα αποτελέσει εφελτήριο για τη συζήτηση που θα ακολουθήσει στη σχολική τάξη, μέσα από την οποία τα παιδιά, και με τη συνδρομή των αιγιμάτων με φρούτα που θα διδαχθούν, θα αγαπήσουν ακόμη περαιτέρω τα φρούτα. Τα παιδιά θα χωριστούν σε ομάδες και θα κληθούν να ακονίσουν το μυαλό τους προκειμένου να βρουν τις λύσεις των αιγιμάτων. Αν υπάρξει χρόνος, τα παιδιά μπορούν ενδεχομένως να συνθέσουν τα δικά τους αιγίματα με φρούτα, τα οποία μπορούν ακόμη και να δημοσιεύσουν στη σχολική τους εφημερίδα (αν υπάρχει) ή ακόμη και να τα μοιραστούν με τους διαδικτυακούς τους φίλους μέσα από ευρωπαϊκές πλατφόρμες αλληλόδρασης όπως το E-Twinning.

Τίτλος Θεματικής Ενότητας	Μορφή Τέχνης	Διάρκεια (εβδομάδες)
Παροιμίες με φρούτα	Ποίηση	1



«Προτάσεις Τέχνης και Πολιτισμού στην Εκπαίδευση»

ΑΧΛΑΔΙ : Πίσω έχει η αχλάδα την ουρά.
ΒΥΣΣΙΝΟ : Να μου λείπει το βύσσινο.
ΚΑΡΠΟΥΖΙ : Γυναίκα και καρπούζι η τύχη τα διαλέγει.
Δυο καρπούζια δε χωράνε σε μια μασχάλη.
ΚΕΡΑΣΙ : Είναι το κερασάκι στην τούρτα.
Όπου ακούς πολλά κεράσια κράτα μικρό καλάθι.
ΚΟΡΟΜΗΛΟ : Πάει το δάκρυ κορόμηλο.
ΜΗΛΟ : Ένα μήλο την ημέρα το γιατρό τον κάνει πέρα.
Το μήλο κάτω απ' τη μηλιά θα πέσει.
Το σάπιο μήλο σαπίζει και το γερό.
ΜΠΑΝΑΝΑ : Την πάτησε την μπανανόφλουδα.
ΠΕΠΟΝΙ : Αλωνάρη με τ' αλώνια και με τα χρυσά πεπόνια.
Όποιος έχει μαχαίρι, τρώει πεπόνι.
ΠΟΡΤΟΚΑΛΙ : Υπάρχουν και αλλού πορτοκαλιές που κάνουν πορτοκάλια.
ΣΤΑΦΥΛΙ : Περσινά ξινά σταφύλια.
Μάζευε και ας είν' και ρώγες.
ΣΥΚΟ : Να λες τα σύκα σύκα και τη σκάφη σκάφη.
Το καλό σύκο ο χοίρος το τρώει.

Τη δέκατη έκτη εβδομάδα θα παρουσιαστούν εντός της σχολικής τάξης παροιμίες, το οποίο θα αποτελέσει εφελτήριο για τη συζήτηση που θα ακολουθήσει στη σχολική τάξη, μέσα από την οποία τα παιδιά θα αγαπήσουν τα φρούτα. Τα παιδιά θα κληθούν να απαντήσουν σε ερωτήσεις όπως: Τι μας διδάσκει η παροιμία αυτή; Ή Γιατί θεωρείτε ότι η λαϊκή σοφία επέλεξε για την παροιμία το συγκεκριμένο φρούτο και όχι κάποιο άλλο; Αν υπάρξει χρόνος, τα παιδιά μπορούν ενδεχομένως να συνθέσουν τις δικές τους παροιμίες με φρούτα, τις οποίες μπορούν ακόμη και να δημοσιεύσουν στη σχολική τους εφημερίδα (αν υπάρχει) ή ακόμη και να τις μοιραστούν με τους διαδικτυακούς τους φίλους μέσα από ευρωπαϊκές πλατφόρμες αλληλόδρασης όπως το E-Twinning.

Τίτλος Θεματικής Ενότητας	Μορφή Τέχνης	Διάρκεια (εβδομάδες)
Τραγούδια με φρούτα	Μουσική	2

<https://www.youtube.com/watch?v=BgZX9xBK7vk>, Φρούτα φρουτ
<https://www.youtube.com/watch?v=PubX7FbG2cQ>, Η μπανάνα (στα αγγλικά)
<https://www.youtube.com/watch?v=BvGABL-gUMc>, Η παρέλαση των φρούτων,
Σπύρος Πετρουλάκης
<https://www.youtube.com/watch?v=MFHV7ECPDjo>, Το φρουτονησί

Τη δέκατη έβδομη εβδομάδα θα παρουσιαστεί εντός της σχολικής τάξης τα πρώτα δύο τραγούδια με φρούτα, ενώ την δέκατη όγδοη εβδομάδα θα παρουσιαστεί στην τάξη τα επόμενα δύο, τα οποία θα αποτελέσουν εφελτήριο για τη συζήτηση που θα ακολουθήσει στη σχολική τάξη, μέσα από την οποία τα παιδιά θα αγαπήσουν τα φρούτα. Τα παιδιά θα κληθούν να απαντήσουν σε ερωτήσεις όπως: Τι μας διδάσκει το τραγούδι αυτό; Ή Τι θεωρείτε ότι πρέπει κι εσείς με τη σειρά σας να κάνετε; Αν υπάρξει χρόνος, τα παιδιά μπορούν ενδεχομένως να μάθουν να τραγουδούν το ένα ή ακόμη και τα δύο τραγούδια με φρούτα που θα έχουν ακούσει μέσα στη σχολική τάξη στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού προγράμματος.

Τίτλος Θεματικής Ενότητας	Μορφή Τέχνης	Διάρκεια (εβδομάδες)
Πόσο θρεπτικά είναι τα φρούτα	Κόμικς, Φωτογραφία	4

<https://www.youtube.com/watch?v=EHfhOrCuk7k>

Πέππα το Γουρουνάκι, Φρούτα

<https://www.youtube.com/watch?v=xvdbAR0biUc>

Φρούτα και λαχανικά, υγεία στη διατροφή



Εικόνα 9. Φρούτα



Εικόνα 10. Φρούτα

Τη δέκατη ένατη εβδομάδα θα παρουσιαστεί εντός της σχολικής τάξης το πρώτο απόσπασμα κόμικς, ενώ την εικοστή εβδομάδα θα παρουσιαστεί στην τάξη το δεύτερο εξ αυτών. Αντίστοιχα, την εικοστή πρώτη εβδομάδα θα παρουσιαστεί εντός της σχολικής τάξης η πρώτη φωτογραφία, ενώ την εικοστή δεύτερη εβδομάδα θα παρουσιαστεί στην τάξη η δεύτερη εξ αυτών. Τα κόμικς και οι φωτογραφίες θα αποτελέσουν εφαλτήριο για τη συζήτηση που θα ακολουθήσει στη σχολική τάξη, μέσα από την οποία τα παιδιά θα μάθουν πόσο θρεπτικά είναι τα φρούτα και τους λόγους για τους οποίους πρέπει να τα εντάσσουμε στην καθημερινή μας διατροφή. Τα παιδιά θα κληθούν να απαντήσουν σε ερωτήσεις όπως: Τι θεωρείτε ότι κάνατε λανθασμένα μέχρι σήμερα; Ή Τι θεωρείτε ότι πρέπει εφεξής να κάνετε; Αν υπάρξει χρόνος, τα παιδιά μπορούν ενδεχομένως να ζωγραφίσουν ορισμένα φρούτα σε μορφή κόμικς ή ακόμη και να συνθέσουν ολόκληρη ιστορία με φρούτα την οποία θα ζωγραφίσουν σε μορφή κόμικς ή με τα ειδικά προγράμματα κομικς του υπολογιστή και μπορούν ακόμη και να τη δημοσιεύσουν στη σχολική τους εφημερίδα (αν υπάρχει), ή να την καταθέσουν προκειμένου για τη συμμετοχή τους σε κάποιον σχολικό διαγωνισμό.

Τίτλος Θεματικής Ενότητας	Μορφή Τέχνης	Διάρκεια (εβδομάδες)
Ζωγραφίζω τα φρούτα και γράφω γιατί είναι καλό να τα τρώμε	Ζωγραφική	2



Εικόνα 11. Paul Cezanne, Μήλα, ροδάκινα, αχλάδια και σταφύλι, περ. 1879-80, The Hermitage, St. Petersburg, Ελαιογραφία σε καμβά



Εικόνα 12. Paul Cezanne, Το καλάθι με τα μήλα, 1895
Art Institute of Chicago, Ελαιογραφία σε καμβά

Την εικοστή τρίτη εβδομάδα θα παρουσιαστεί εντός της σχολικής τάξης ο πρώτος ζωγραφικός πίνακας, ενώ την εικοστή τέταρτη εβδομάδα θα παρουσιαστεί στην τάξη ο δεύτερος εξ αυτών, οι οποίοι θα αποτελέσουν εφελτήριο για τη συζήτηση, εν είδη ανακεφαλαίωσης, που θα ακολουθήσει στη σχολική τάξη, μέσα από την οποία τα παιδιά θα μιλήσουν σχετικά με το γιατί είναι καλό να τρώμε φρούτα. Τα παιδιά θα κληθούν να απαντήσουν σε ερωτήσεις όπως: Γιατί δεν πρέπει να παραμελείτε να τρώτε φρούτα; Ή Γιατί πρέπει να εντάσσετε τα φρούτα στην καθημερινή σας διατροφή; Επίσης, τα παιδιά μπορούν ενδεχομένως να χωριστούν σε ομάδες και να ζωγραφίσουν



«Προτάσεις Τέχνης και Πολιτισμού στην Εκπαίδευση»

ορισμένα φρούτα ενώνοντας τις γνώσεις τους για να γράψουν πόσο ωφέλιμα είναι τα φρούτα που τα ίδια ζωγράφισαν και γιατί είναι καλό να τα τρώμε.

Τίτλος Θεματικής Ενότητας	Μορφή Τέχνης	Διάρκεια (εβδομάδες)
Διάφορες χρήσεις των φρούτων από τους ανθρώπους (π.χ. αποκριάτικες στολές)	Θέατρο	1

Εδώ το τρέιλερ : <https://www.youtube.com/watch?v=he77VadYeCQ>
και απόσπασμα από το αντίστοιχο βιβλίο «Το παιδί που μίλαγε με τα φρούτα» του Χάρη Ρώμα.

Την εικοστή πέμπτη εβδομάδα θα παρουσιαστεί εντός της σχολικής τάξης ένα απόσπασμα θεατρικού έργου, το οποίο θα αποτελέσει εφαλτήριο για τη συζήτηση που θα ακολουθήσει στη σχολική τάξη, μέσα από την οποία τα παιδιά θα διδαχθούν τις διάφορες χρήσεις των φρούτων από τους ανθρώπους (π.χ. αποκριάτικες στολές, τσαντούλες-ανανάς, θήκη κινητού-μπανάνα). Τα παιδιά θα κληθούν να απαντήσουν σε ερωτήσεις όπως: Ποιες χρήσεις των φρούτων από τους ανθρώπους γνωρίζετε; Ή Γιατί θεωρείτε ότι οι άνθρωποι αγαπούν τις αποκριάτικες στολές με σχέδια φρούτων; Αν υπάρξει χρόνος, τα παιδιά μπορούν να ζωγραφίσουν μία αγαπημένη τους χρήση των φρούτων, π.χ. να σχεδιάσουν μια τσάντα-φρούτο που θα ήθελαν να κρατούν ή μια αποκριάτικη στολή που θα ήθελαν να φορέσουν την περίοδο της Αποκριάς.

Τίτλος Θεματικής Ενότητας	Μορφή Τέχνης	Διάρκεια (εβδομάδες)
Κατασκευάζουμε καλάθια με φρούτα	Φωτογραφία	2



Εικόνα 13. Καλάθι με φρούτα



Εικόνα 14. Καλάθι με φρούτα

Την εικοστή έκτη εβδομάδα θα παρουσιαστεί εντός της σχολικής τάξης η πρώτη φωτογραφία, ενώ την εικοστή έβδομη εβδομάδα θα παρουσιαστεί στην τάξη η δεύτερη εξ αυτών, οι οποίες θα αποτελέσουν εφαλτήριο για τη συζήτηση που θα ακολουθήσει στη σχολική τάξη, μέσα από την οποία τα παιδιά θα διδαχθούν τους διάφορους τρόπους κατασκευής καλάθιων για φρούτα. Τα παιδιά θα κληθούν να απαντήσουν σε ερωτήσεις όπως: Γιατί οι άνθρωποι κατασκευάζουν καλάθια; Ή Ποιες χρήσεις μπορεί να έχει ένα καλάθι; Στο εργαστηριακό αυτό μάθημα, τα παιδιά μπορούν να σχεδιάσουν τα δικά τους καλάθια τα οποία θα γεμίσουν με τα αγαπημένα τους φρούτα, χρησιμοποιώντας διάφορα υλικά, όπως π.χ. πλαστελίνη, αυτοξηρούμενος πηλός, χαρτοκατασκευές ή ζωγραφική.

Τίτλος Θεματικής Ενότητας	Μορφή Τέχνης	Διάρκεια (εβδομάδες)
Βάζω τα φρούτα στην καθημερινή μου διατροφή	Γλυπτική, Ζωγραφική	4



Εικόνα 15. Peter Randal, Fruits of Mythic Trees, 1992
Kilkenny limestone



Εικόνα 16. Βάκχος, Ελληνιστική περίοδος
Μουσεία Βατικανού, Μουσείο Ριό-Celeentino



Εικόνα 17. Paul Cezanne, Still Life with Fruit Dish, 1879-80
ΜΟΜΑ, Ελαιογραφία σε καμβά



Εικόνα 18. Paul Cezanne, Still Life with Fruit Dish, Apples and Bread, 1880
Oskar Reinhart Art Collection Winterthur, Switzerland, Ελαιογραφία σε καμβά

Την εικοστή όγδοη εβδομάδα θα παρουσιαστεί εντός της σχολικής τάξης το πρώτο γλυπτό, ενώ την εικοστή ένατη εβδομάδα θα παρουσιαστεί στην τάξη το δεύτερο εξ αυτών. Αντίστοιχα, την τριακοστή εβδομάδα θα παρουσιαστεί εντός της σχολικής τάξης ο πρώτος πίνακας ζωγραφικής, ενώ την τριακοστή πρώτη εβδομάδα θα παρουσιαστεί στην τάξη ο δεύτερος εξ αυτών. Τα γλυπτά και οι πίνακες ζωγραφικής θα αποτελέσουν εφελθτήριο για τη συζήτηση που θα ακολουθήσει στη σχολική τάξη, μέσα από την οποία τα παιδιά θα εκφράσουν τις γνώσεις τους σχετικά με το πόσο θρεπτικά είναι τα φρούτα και θα μιλήσουν για τους τρόπους με τους οποίους τα έχουν εντάξει στην καθημερινή τους διατροφή, ενώ ο εκπαιδευτικός θα περιοριστεί στο ρόλο του συντονιστή της συζήτησης και θα επεμβαίνει στη συζήτηση μόνον επικουρικά. Αν υπάρξει χρόνος, τα παιδιά μπορούν ενδεχομένως να μοιραστούν τις γνώσεις τους και τους τρόπους με τους οποίους έχουν εντάξει τα φρούτα στην καθημερινή τους διατροφή με τους διαδικτυακούς τους φίλους μέσα από ευρωπαϊκές πλατφόρμες αλληλόδρασης όπως το E-Twinning.

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Αγαπώ τα Φρούτα» ολοκληρώνεται με την ανακεφαλαίωση/συμπεράσματα, το οποίο θα διεξαχθεί με την τεχνική της συζήτησης και τη συμμετοχή εκπαιδευτικού και μαθητών, καθώς και την αξιολόγηση/αποτίμηση του εκπαιδευτικού προγράμματος στη διάρκεια της οποίας θα αξιοποιηθεί η τεχνική της συζήτησης και η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου τόσο από πλευράς του εκπαιδευτικού όσο και από πλευράς μαθητών, ως εξής:

Τίτλος Θεματικής Ενότητας	Μορφή Τέχνης	Διάρκεια
Ανακεφαλαίωση/Συμπεράσματα	(Τεχνική: Συζήτηση)	2
Αξιολόγηση/αποτίμηση του εκπαιδευτικού προγράμματος	(Τεχνικές: Συζήτηση και συμπλήρωση ερωτηματολογίου)	2



Κατά την τριακοστή δεύτερη και την τριακοστή τρίτη εβδομάδα εκπαιδευτικός και μαθητές θα συζητήσουν εφ' όλης της διδαχθείσας ύλης και θα εξαχθούν συμπεράσματα σχετικά με την ωφέλεια των φρούτων για τον οργανισμό μας, την αγάπη όλων για τα φρούτα και τους τρόπους τους οποίους ανακαλύπτουμε ώστε να τα καταναλώνουμε καθημερινά.

Οι δύο τελευταίες εβδομάδες, δηλαδή η τριακοστή τέταρτη και η τριακοστή πέμπτη εβδομάδα αφιερώνονται στην αξιολόγηση/αποτίμηση του εκπαιδευτικού προγράμματος. Ειδικότερα, κατά την τριακοστή τέταρτη εβδομάδα θα αξιοποιηθεί η τεχνική της συζήτησης ώστε τόσο ο εκπαιδευτικός όσο και οι μαθητές να μπορέσουν να εκφράσουν την άποψή τους για τη χρησιμότητα του εκπαιδευτικού προγράμματος. Στη διάρκεια της τριακοστής πέμπτης (τελευταίας) εβδομάδας του προγράμματος, εκπαιδευτικός και μαθητές προβαίνουν στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου που θα τους έχει δοθεί, στο οποίο θα αναφερθούμε διεξοδικότερα στο 6^ο κεφάλαιο της μελέτης μας. Η επεξεργασία των στοιχείων του ερωτηματολογίου αυτού θα βοηθήσει τον αξιολογητή του προγράμματος θα φθάσει σε συμπεράσματα σχετικά με τη χρησιμότητα του προγράμματος και να αναζητήσει, αν χρειαστεί, τρόπους περαιτέρω βελτίωσής του.

2.3. Σημαντικοί παράγοντες και συντελεστές για την αποτελεσματική οργάνωση της υλοποίησης του προγράμματος

Για την αποτελεσματική οργάνωση της υλοποίησης των συγκεκριμένου προγράμματος «Αγαπώ τα Φρούτα» που απευθύνεται σε μαθητές της Β' τάξης του Δημοτικού Σχολείου με την καινοτόμο Μέθοδο ARTiT «Κριτική και Δημιουργική Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία» και θα διδάσκεται καθ' ολόκληρο το σχολικό έτος μία ώρα την εβδομάδα στο πλαίσιο του μαθήματος της Ευέλικτης Ζώνης, δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση σε ορισμένους παράγοντες και συντελεστές που είναι πολύ σημαντικοί. Συγκεκριμένα:

2.3.1. Παράγοντες

Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στον φορέα που θα υλοποιήσει -ενδεχομένως- το σχεδιαζόμενο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, καθόσον πρόκειται για το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, τον επίσημο εκπαιδευτικό φορέα της χώρας με μεγάλη εμπειρία στην υλοποίηση προγραμμάτων εκπαίδευσης μαθητών που απολαμβάνει ευρύτατης αποδοχής. Το κύρος του ενισχύεται από τον ανοικτό και καινοτόμο χαρακτήρα του που επιτρέπει τόσο την ανοιχτή και ελεύθερη πρόσβαση των ενδιαφερομένων (εκπαιδευτικών και μαθητών) αλλά και το συνεχή αυτοέλεγχο και τη συνακόλουθη βελτίωσή του (Καραλής, 2005a). Λόγω της πανελληνίας εμβέλειάς του, το Υπουργείο Παιδείας είναι σε θέση -εφόσον επιθυμεί- να εφαρμόσει επιτυχώς το πρόγραμμα και να διασφαλίσει την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών στο σχεδιαζόμενο εκπαιδευτικό πρόγραμμα με τίτλο «Αγαπώ τα Φρούτα» όταν αυτό υλοποιηθεί. Επίσης, με



την περάτωση του προγράμματος, ο φορέας δύναται να χορηγήσει στους μαθητές που θα έχουν τηρήσει τις εκπαιδευτικές τους υποχρεώσεις (όπως αυτές ορίζονται στους όρους και τις προϋποθέσεις του σχολικού προγράμματος) πιστοποιητικό συμμετοχής ή ακόμη και βραβείο.

Παράλληλα, δόθηκε έμφαση στο εκπαιδευτικό υλικό. Το Υπουργείο Παιδείας, ως δυνάμενος φορέας υλοποίησης του εν λόγω προγράμματος, σε συνεργασία με ανεξάρτητους συγγραφείς εγνωσμένου κύρους, θα συντάξει το απαραίτητο ηλεκτρονικό και έντυπο εκπαιδευτικό υλικό (π.χ. ebooks, φωτογραφίες και βίντεο), το οποίο αποτελεί βασικό παράγοντα για τη συνδρομή του έργου των εκπαιδευτικών και για την επιτυχημένη έκβαση του προγράμματος (Καραλής, 2012a). Το οπτικοακουστικό υλικό θα αναρτάται κάθε εβδομάδα, μετά τη λήξη του μαθήματος, σε μια ηλεκτρονική πλατφόρμα, στην οποία θα έχουν ελεύθερη πρόσβαση οι μαθητές και οποιαδήποτε στιγμή θελήσουν -ακόμη και μετά τη λήξη του σχολικού έτους- θα μπορούν να ανατρέχουν σε αυτό προκειμένου να «φρεσκάρουν» τις γνώσεις τους ή να συζητήσουν επ' αυτού με τους γονείς ή/και τους φίλους τους.

Έμφαση δόθηκε επίσης στο χρόνο διεξαγωγής του προγράμματος, ο οποίος καθορίστηκε στις 35 εβδομάδες (4 ώρες εκπαίδευσης το μήνα, δηλαδή μία ώρα την εβδομάδα), καθόσον πρόκειται για ένα πρόγραμμα που διατρέχει ολόκληρο το σχολικό έτος, ήτοι μεγάλης διάρκειας, που συνδυάζει το σύγχρονο τρόπο μάθησης, την τεχνολογία και την καινοτομία. Εξαιτίας δε αυτού του τρόπου υλοποίησής του, και προκειμένου να αποτραπεί η ανάδυση αρνητικών συναισθημάτων στους μαθητές και να προωθηθεί η ενεργητική συμμετοχή τους (Καραλής, 2012a), δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στον τρόπο παρουσίασης του εκπαιδευτικού υλικού εντός της σχολικής αίθουσας, ο οποίος θα γίνεται όχι με την παραδοσιακή μορφή διδασκαλίας, αλλά με τη βοήθεια του βιντεοπροβολέα.

Παράλληλα, προβλέφθηκε η σχετική ηλεκτρονική πλατφόρμα όχι μόνον να είναι εύχρηστη και οι συμμετέχοντες να μπορούν εύκολα να πλοηγηθούν και να αναζητήσουν τα σχετικά πεδία εκτός της σχολικής αίθουσας και δη από οποιονδήποτε χώρο επιθυμούν (το μόνο που απαιτείται είναι να διαθέτουν ηλεκτρονικό υπολογιστή ή ακόμη και tablet ή smartphone), αλλά παράλληλα να είναι όσο το δυνατόν πιο λειτουργική και αξιόπιστη και οι μαθητές -όπως και οι γονείς τους- να μην αντιμετωπίζουν δυσκολίες πρόσβασης, αφού θα υποστηρίζεται από έναν πανίσχυρο server (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008).

2.3.2. Συντελεστές

Δόθηκε έμφαση στους συντελεστές του προγράμματος, δηλαδή στο ανθρώπινο δυναμικό που θα απασχοληθεί τόσο στη φάση σχεδιασμού όσο και στη φάση υλοποίησής του. Δόθηκε λοιπόν ιδιαίτερη προσοχή στην κατάρτιση των δασκάλων, οι οποίοι, εφόσον κρίνουν ότι το χρειάζονται, θα



παρακολουθήσουν ενδεχομένως ένα σχετικό διήμερο σεμινάριο που θα συμβάλει στην επίλυση των αποριών τους και στην όσο το δυνατόν πληρέστερη προετοιμασία τους για τη διδασκαλία του προγράμματος (Rogers, 1999· Κατσαρού & Δεδούλη, 2008). Άλλωστε, η άριστη κατάρτιση θα τους δώσει τη δυνατότητα να αξιοποιούν το εκπαιδευτικό υλικό ευέλικτα και να το προσαρμόζουν ανάλογα με τις ανάγκες εκάστης σχολικής τάξης (Λευθεριώτου & Παυλή-Κορρέ, 2014).

Ιδιαίτερη βαρύτητα δόθηκε επίσης στην επιλογή του επιστημονικού υπεύθυνου, που θα αναλάβει -μεταξύ άλλων- το δύσκολο έργο της επιλογής του εκπαιδευτικού υλικού. Έτσι, ο επιστημονικός υπεύθυνος θα είναι άτομο κατάλληλων τυπικών προσόντων, δηλαδή θα διαθέτει σημαντική αντίστοιχη εμπειρία και σχετική με το αντικείμενο κατάρτισης εξειδίκευση (Καραλής, 2005a). Ιδιαίτερο βάρος όμως δόθηκε και στην επιλογή του ανεξάρτητου εξωτερικού εμπειρογνώμονα, ο οποίος θα αναλάβει το εξίσου δύσκολο και πολυδιάστατο έργο της αξιολόγησης του προγράμματος (Καψάλης & Παπασταμάτης, 2000) τόσο κατά τη διάρκειά του όσο και κατά τη λήξη του, όταν πλέον δηλαδή θα έχει διαμορφωθεί η πλήρης εικόνα του προγράμματος και θα έχει διαφανεί η επιτυχία (ή η αποτυχία) του και η εκπλήρωση (ή μη) των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων (Caffarella, 2002).

Η εξωτερική αξιολόγηση κρίθηκε απαραίτητη με το σκεπτικό ότι ο ουδέτερος αυτός αξιολογητής δεν θα επηρεάζεται από συγκεκριμένες προθέσεις συγκεκριμένων ατόμων (Βεργίδης, 2010), αφού δεν θα έχει σχέση εργασίας με το φορέα που διοργανώνει το πρόγραμμα (Υπουργείο Παιδείας). Συνεπώς, όντας απαλλαγμένος από οποιεσδήποτε σκοπιμότητες και μακριά από τυχόν εσωτερικές συγκρούσεις και αντικρουόμενα συμφέροντα, θα είναι απόλυτα ελεύθερος να διατυπώσει την αντικειμενική κρίση του και να προτείνει, ενδεχομένως, τρόπους περαιτέρω βελτίωσης του προγράμματος προκειμένου να επιτευχθούν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο οι επιμέρους στόχοι του (Καραλής, 2012b. Καραλής, 1999).

3. Αξιολόγηση του Προγράμματος «Αγαπώ τα Φρούτα» για μαθητές της Β΄ τάξης Δημοτικού με τη Μέθοδο ARTiT

3.1. Τα επιμέρους στάδια της αξιολόγησης του προγράμματος

Σύμφωνα με τον Scriven (1991, όπως αναφ. στο Καραλής, 2005b: 19), «αξιολόγηση είναι η διαδικασία προσδιορισμού της αξίας ενός αντικειμένου». Πρόκειται για μια ανοικτή διαδικασία, η οποία στην περίπτωση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος, συμβάλει στην ανάπτυξη και τη βελτίωσή του (Βεργίδης, 2003, όπως αναφ. στο Καραλής, 2005b). Στο πλαίσιο της διαδικασίας αυτής, το πρόγραμμα τίθεται σε συγκεκριμένο πλαίσιο εφαρμογής και μελετώνται οι αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στο πλαίσιο, τους παράγοντες και τους συντελεστές του προγράμματος, προκειμένου να διερευνηθούν όχι μόνον τα άμεσα-μετρήσιμα-αναμενόμενα (και συνήθως



βραχυπρόθεσμα) αλλά και τα έμμεσα-μη μετρήσιμα-μη αναμενόμενα (και συχνά μακροπρόθεσμα) αποτελέσματά του (Καραλής, 2005b).

Λαμβάνοντας ως δεδομένο ότι έχουμε ήδη πραγματώσει τα πρώτα τρία βήματα σχεδιασμού που προβλέπονται για κάθε πρόγραμμα εκπαίδευσης, έχουμε δηλαδή ήδη διερευνήσει τις εκπαιδευτικές ανάγκες, έχουμε δομήσει το πρόγραμμα και έχουμε οργανώσει την υλοποίησή του, συνεχίζουμε με το τέταρτο και τελευταίο ιδιαίτερος σημαντικό βήμα, ήτοι το σχεδιασμό της αξιολόγησης του Προγράμματος «Αγαπώ τα Φρούτα» για μαθητές της Β΄ τάξης Δημοτικού με τη μέθοδο ARTiT, προκειμένου να αξιολογηθεί η ποιότητα του προγράμματος και η εκπλήρωση ή μη των στόχων του και να διαπιστωθεί αν υπάρχει ανάγκη για περαιτέρω βελτίωσή του. Τα επιμέρους τρία στάδια του σχεδιασμού της αξιολόγησης του προγράμματος και το περιεχόμενό τους διαμορφώνονται ως εξής: (Καραλής, 2005b· Rogers, 1999).

Στο πρώτο στάδιο, που περιλαμβάνει τον αναλυτικό σχεδιασμό της αξιολόγησης, διερευνώνται οι ανάγκες της αξιολόγησης: χρειάζεται η αξιολόγηση του προγράμματος για να αναλυθούν ο σκοπός, οι στόχοι και το πλαίσιο υλοποίησης του προγράμματος, για να ερευνηθούν οι ανάγκες των εκπαιδευτικών και των μαθητών, καθώς και για να προωθηθεί η ενεργητική συμμετοχή όλων των συντελεστών του, κυρίως δε των μαθητών. Προσδιορίζονται οι στόχοι της αξιολόγησης: στην αξιολόγηση με βάση τους στόχους που έχει τεθεί στη γράφουσα από το Υπουργείο Παιδείας διερευνάται η επιτυχία του προγράμματος και διεξάγεται με βάση την αρχή να καταστούν οι ίδιοι οι μαθητές αξιολογητές του προγράμματος. Επιλέγεται ο τύπος της αξιολόγησης: η διαμορφωτική αξιολόγηση κρίνεται ως η πλέον κατάλληλη διότι διεξάγεται με σκοπό τη βελτίωση τόσο της εσωτερικής λειτουργίας όσο και των αναμενόμενων αποτελεσμάτων ενός προγράμματος. Επιλέγεται το μοντέλο της αξιολόγησης: η ενδυναμωτική αξιολόγηση κρίνεται ως η πλέον προσηκούμενη για το εν λόγω πρόγραμμα καθόσον είναι άκρως συμμετοχική και μπορεί να συμβάλλει στη μάθηση και στην ανάπτυξη των μαθητών, οι οποίοι ουσιαστικά εκπαιδεύονται προκειμένου οι ίδιοι να γίνουν οι αξιολογητές του προγράμματος.

Στη φάση αυτή διαμορφώνονται και τα κριτήρια αξιολόγησης του προγράμματος με βάση τα οποία θα εξαχθούν τα συμπεράσματά μας. Τα κριτήρια αυτά είναι αφενός η αποτελεσματικότητα του προγράμματος, ήτοι αν πράγματι επιτεύχθηκαν οι επιμέρους στόχοι του και σε ποιο βαθμό, και αφετέρου η καταλληλότητα του προγράμματος, ήτοι αν ο σκοπός του προγράμματος για απόκτηση γνώσης της ομάδας στόχου για τα φρούτα και συνακόλουθα η ένταξη των φρούτων στην καθημερινή τους διατροφή επιτεύχθηκε, δεδομένων και των καταναλωτικών προτύπων μη υγιεινών τροφών που η τηλεόραση προβάλλει καθημερινά (π.χ. πατατάκια). Επίσης, καθορίζεται το χρονοδιάγραμμα (εννέα μήνες, ήτοι ένα σχολικό έτος) και ο προϋπολογισμός της αξιολόγησης (περιορισμένος στα πενήντα χιλιάδες ευρώ λόγω της οικονομικής ύφεσης) που αποτελούν κρίσιμες παραμέτρους



για την επιτυχία της αξιολόγησης (Καραλής, 2005b· Rogers, 1999· Fetterman, 1994).

Στο δεύτερο στάδιο, που αφορά τη διεξαγωγή της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού προγράμματος, προσδιορίζονται τα αντικείμενα, οι άξονες και οι δείκτες: Εδώ μπορούν για παράδειγμα να αξιολογηθούν το ηλεκτρονικό και έντυπο υλικό (αντικείμενο) με βάση τον άξονα της πληρότητας και δείκτες τις παραπομπές σε περαιτέρω βιβλιογραφία, την ύπαρξη ή μη ασκήσεων αυτοαξιολόγησης και την επάρκεια αυτών. Η ενδιάμεση αλλά και η εκ των υστέρων αξιολόγηση του ηλεκτρονικού και έντυπου υλικού από πλευράς εκπαιδευτικών και μαθητών είναι εξόχως ενδιαφέρουσα και η αρνητική - ακόμη και εν μέρει- αξιολόγηση δύναται να συντελέσει στον εμπλουτισμό/βελτίωσή του. Επίσης, επιλέγονται οι μέθοδοι και οι τεχνικές, συλλέγονται και αναλύονται τα δεδομένα, ερμηνεύονται τα αποτελέσματα και διατυπώνονται προτάσεις για τη βελτίωση του προγράμματος: Για παράδειγμα μπορεί να αξιολογηθεί το πρόγραμμα από εκπαιδευτικούς και από μαθητές, τόσο ενδιάμεσα όσο και εκ των υστέρων, μέσω της συμπλήρωσης ανώνυμου ηλεκτρονικού εγγράφου. Η συλλογή και επεξεργασία των δεδομένων καταλήγει σε συμπεράσματα σχετικά με την αποτελεσματικότητά του (Τσιμπουκλή & Φίλιππος, 2010· Bramley, 2003· Thorne & Mackey, 2003· Καραλής, 2005b).

Στο τρίτο στάδιο της αξιολόγησης, που σχετίζεται με την κοινοποίηση των αποτελεσμάτων, επιλέγονται οι αποδέκτες της αξιολόγησης, συγγράφεται η έκθεση αξιολόγησης από εξωτερικό αξιολογητή και κοινοποιούνται τα αποτελέσματα στους αποδέκτες (Καραλής, 2012β· Καραλής, 1999· Λευθεριώτου, 2014· Βεργίδη, 2010). Η έκθεση θα αποσταλεί ολόκληρη στο Υπουργείο Παιδείας και σύνοψή της (σε μορφή εκτεταμένης περίληψης) σε όλους τους συμμετέχοντες στο πρόγραμμα (μαθητές-προκειμένου να διαβαστεί από τους γονείς τους, εκπαιδευτικοί, προσωπικό του Υπουργείου Παιδείας) (Καραλής, 2005b).

Να περάσουμε όμως στον προσδιορισμό των βασικών αντικειμένων και των αξόνων τους στο πλαίσιο της σχεδιαζόμενης από τη γράφουσα αξιολόγησης.

3.2. Βασικά αντικείμενα και άξονες

Προσδιορίζοντας τα βασικά αντικείμενα και τους άξονές τους ουσιαστικά ορίζουμε «τι αξιολογούμε, πώς το αξιολογούμε και με βάση ποιες παραδοχές» (Καραλής, 2005b) και καταλήγουμε στη διατύπωση της αξίας του προγράμματος ή της επίτευξης των στόχων του. Για την αξιολόγηση, ειδικότερα, του Προγράμματος «Αγαπώ τα Φρούτα» για μαθητές της Β΄ τάξης Δημοτικού με τη μέθοδο ARTiT, τα αντικείμενα αξιολόγησης με βάση τις αρχές της αποτελεσματικής μάθησης, τον τύπο της διαμορφωτικής αξιολόγησης και το ενδυναμωτικό μοντέλο αξιολόγησης, αλλά και με παραδοχή της θεωρίας του Scriven για την αξιολόγηση ως ανοικτή διαδικασία που μπορεί



να συμβάλει στην ανάπτυξη και τη βελτίωση του εκπαιδευτικού προγράμματος, μέσα από τη μελέτη των αλληλεπιδράσεων μεταξύ πλαισίου εφαρμογής-παραγόντων και συντελεστών του προγράμματος, ώστε να μπορέσουμε να διερευνήσουμε τόσο άμεσα-μετρήσιμα-αναμενόμενα (και συνήθως βραχυπρόθεσμα) όσο και τα έμμεσα-μη μετρήσιμα-μη αναμενόμενα (και συχνά μακροπρόθεσμα) αποτελέσματά του, είναι τα εξής (Καραλής, 2005b):

(α) Οργανωτική και διοικητική υποστήριξη. Οι άξονες αξιολόγησης των συντελεστών του προγράμματος όσον αφορά την ανταπόκρισή τους στις ανάγκες του προγράμματος θα είναι η συνέπεια στην εργασία και η επιμέλεια των καθηκόντων τους, η ικανότητα ευελιξίας και λήψης πρωτοβουλιών, η αποτελεσματικότητά τους και η συνεργασία μεταξύ τους και με τους λοιπούς συντελεστές του προγράμματος.

(β) Συντονισμός. Οι άξονες αξιολόγησης του Επιστημονικού Προσωπικού, του Υπεύθυνου του Προγράμματος και του Διευθυντή Εκπαίδευσης όσον αφορά τις διοικητικές τους ικανότητες θα είναι η επικοινωνία και η συνεργασία μεταξύ τους και με τους λοιπούς συντελεστές του προγράμματος, η αποτελεσματικότητα των αποφάσεών τους και η αξιολόγηση της απόδοσής τους εντός των τιθέμενων χρονικών ορίων.

(γ) Εποπτικά μέσα-εργαστηριακός εξοπλισμός. Οι άξονες για την αξιολόγηση του κεντρικού server θα είναι η ισχύς και η δυνατότητα ανταπόκρισής του στο ασύγχρονο περιβάλλον εκπαίδευσης, ενώ οι άξονες για την ανταπόκριση της ηλεκτρονικής πλατφόρμας στην οποία θα αναρτάται κάθε εβδομάδα το οπτικοακουστικό υλικό, μετά τη λήξη του μαθήματος, θα είναι η πρόσβαση εκπαιδευτικών και μαθητών σε αυτή καθώς και η ευκολία χρήσης της.

(δ) Προϋπολογισμός. Οι άξονες της αξιολόγησης θα είναι η επάρκεια του ύψους του προϋπολογισμού, οι δυνατότητες αναπροσαρμογής του, ο τρόπος εκταμίευσης των προβλεπόμενων κονδυλίων και η χρονική διάρκεια που απαιτείται γι' αυτήν.

(ε) Αναλυτικό περιεχόμενο-θεματολογία. Οι άξονες γύρω από τους οποίους θα περιστραφεί η αξιολόγηση της γράφουσας θα είναι η συνάφεια του περιεχομένου και δη εκάστης θεματικής ενότητας με τους επιμέρους στόχους του προγράμματος, η επάρκεια και η πληρότητα της προσφερόμενης γνώσης, καθώς και η πληρότητα, η συνέπεια και η σαφήνεια του περιεχομένου της.

(στ) Εκπαιδευτικοί. Οι άξονες της αξιολόγησης της ποιότητας του έργου των εκπαιδευτικών και του βαθμού εκπλήρωσης των υποχρεώσεών τους στο πλαίσιο του εν λόγω προγράμματος θα είναι η προετοιμασία τους για το μάθημα, η γνώση του αντικειμένου διδασκαλίας, οι σχέσεις με τους μαθητές, η χρήση συμμετοχικών μεθόδων και τεχνικών για την ενεργοποίηση της συμμετοχής των μαθητών, η χρήση του ηλεκτρονικού και έντυπου υλικού του προγράμματος, καθώς και ο τυχόν εμπλουτισμός του.



(ζ) Μαθητές. Οι άξονες της αξιολόγησης θα είναι οι γνώσεις, οι δεξιότητες και οι στάσεις που απέκτησαν από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα, καθώς και η συμμετοχή τους και η συνεργασία τους με τους εκπαιδευτικούς.

(η) Εκπαιδευτικό υλικό. Η ποιότητα του ελεύθερα προσβάσιμου από εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς ηλεκτρονικού οπτικοακουστικού υλικού, η σαφήνιά του, η δομή του, η ανατροφοδότηση/ ασκήσεις αυτοαξιολόγησης, η επικαιροποίηση και η πληρότητά του.

3.3. Σχεδιασμός εργαλείου αξιολόγησης

Το εργαλείο αξιολόγησης που προτείνουμε για το Πρόγραμμα «Αγαπώ τα Φρούτα» είναι ένα ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο το οποίο περιέχει ερωτήσεις κλειστού τύπου (Καραλής, 2005b). Το ερωτηματολόγιο αυτό απευθύνεται στους μαθητές που θα έχουν ολοκληρώσει το πρόγραμμα και θα συμπληρωθεί εντός ενός μήνα από τη λήξη του. Σκοπός της αξιολόγησης είναι:

(α) να ανάγει τους ίδιους τους μαθητές σε αξιολογητές του προγράμματος, όπως προτάσσει το μοντέλο της ενδυναμωτικής αξιολόγησης και

(β) να διαπιστώσει το κατά πόσον οι μαθητές αισθάνονται ότι η επιτυχής παρακολούθηση του προγράμματος κάλυψε τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες, αν δηλαδή η ομάδα στόχου τελικά απέκτησε γνώση για τα φρούτα και αν πράγματι τα ενέταξε στην καθημερινή της διατροφή.

Για να πετύχει λοιπόν η αξιολόγηση το σκοπό της, εστιάζει στα αντικείμενα των εποπτικών μέσων-εργαστηριακού εξοπλισμού, του αναλυτικού περιεχομένου-θεματολογίας, του εκπαιδευτικού υλικού και των μαθητών (Fetterman, 1996, όπως αναφ. στο Καραλής, 2005b), και διαμορφώνει/σχεδιάζει το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο που απευθύνει προς τους μαθητές/εκπαιδευομένους του προγράμματος (Mathesis, 2017· ΕΚΠΑ, 2013· ΕΚΔΔΑ, 2011· Kirkpatrick, 1979), ως εξής:

*Ερωτηματολόγιο προς τους μαθητές που ολοκλήρωσαν το Πρόγραμμα
«Αγαπώ τα Φρούτα» για μαθητές της Β΄ τάξης Δημοτικού με τη μέθοδο
ARTiT*

Το παρόν ερωτηματολόγιο αφορά στην αξιολόγηση του προγράμματος που παρακολουθήσατε. Δεν θα χρειαστείτε περισσότερο από 5 λεπτά για να απαντήσετε στις ερωτήσεις. Δεν καλείστε να συμπληρώσετε τίποτε, παρά μόνο να επιλέξετε κάποια από τις απαντήσεις που σας δίνονται (κάνοντας κλικ στο αντίστοιχο πεδίο). Τα συμπεράσματα που θα εξαχθούν θα αξιοποιηθούν για τη βελτίωση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που έπονται ώστε να εξυπηρετούν καλύτερα το σκοπό τους.

Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και διαφυλάσσει την ταυτότητά σας.

Παρακαλούμε απαντήστε προσεκτικά σε όλες τις ερωτήσεις. Μετά την υποβολή του ερωτηματολογίου δεν μπορείτε να το τροποποιήσετε.

Σας ευχαριστούμε εκ των προτέρων για τη συμμετοχή σας.



«Προτάσεις Τέχνης και Πολιτισμού στην Εκπαίδευση»

1. Είσαι:

Αγόρι	
Κορίτσι	

2. Σου είναι οικεία τα θέματα που καλύπτει το πρόγραμμα;

Πολύ	Λίγο	Καθόλου

3. Θεωρείς ότι αυξήθηκαν οι γνώσεις σου για τα φρούτα λόγω της παρακολούθησης του προγράμματος;

Πολύ	Λίγο	Καθόλου

4. Πιστεύεις ότι το πρόγραμμα ανταποκρίθηκε στις προσδοκίες σου;

Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου

5. Σημείωσε πόσο ενδιαφέρον ήταν το πρόγραμμα για σένα:

Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου

6. Ενέταξες τα φρούτα στην καθημερινή σου διατροφή;

Ναι	Έτσι κι έτσι	Όχι

7. Θα συνιστούσες σε κάποιον άλλο (φίλο, συγγενή, γνωστό) να εντάξει τα φρούτα στη διατροφή του;

Ναι	Έτσι κι έτσι	Όχι

8. Χρόνος που αφιέρωνες τη βδομάδα κατά μέσο όρο σε αυτό το πρόγραμμα:

<1 ώρα	1-2 ώρες	>2 ώρες

9. Εκτίμησε το ποσοστό από το ηλεκτρονικό οπτικοακουστικό υλικό που διέτρεξες (βίντεο, εικόνες, εγχειρίδιο, ασκήσεις αυτοαξιολόγησης), έστω και αν δεν το μελέτησες ικανοποιητικά:

<25%	25%-50%	50%-75%	>75%

10. Η πρόσβαση στην ηλεκτρονική πλατφόρμα ανάρτησης του οπτικοακουστικού υλικού και ο χειρισμός της ήταν:



«Προτάσεις Τέχνης και Πολιτισμού στην Εκπαίδευση»

Εύκολος	Έτσι κι έτσι	Δύσκολος

11. Ήταν βοηθητικό για τη μάθησή σου καθένα από τα παρακάτω στοιχεία του εκπαιδευτικού υλικού του προγράμματος;

	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
Βίντεο				
Εικόνες				
Εγχειρίδιο				
Ασκήσεις αυτοαξιολόγησης				

12. Ήταν σαφές καθένα από τα παρακάτω στοιχεία του εκπαιδευτικού υλικού του προγράμματος;

	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
Βίντεο				
Εικόνες				
Εγχειρίδιο				
Ασκήσεις αυτοαξιολόγησης				

13. Θεωρείς ότι οι στόχοι του προγράμματος ήταν σαφείς;

Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου

14. Εκτιμάς ότι το πρόγραμμα σε σχέση με τους στόχους του ήταν πλήρες;

Ναι	Έτσι κι έτσι	Όχι

15. Αξιολόγησε το πρόγραμμα σε σχέση με τους παρακάτω στόχους του:

	Εξαιρετικό	Καλό	Μέτριο	Κακό
Να διακρίνω τα διαφορετικά είδη φρούτων				
Να αναγνωρίζω τις ωφέλιμες ιδιότητες των φρούτων για τον άνθρωπο				
Να εντάξω τα φρούτα στη διατροφή μου				

16. Η διάρκεια του προγράμματος που παρακολούθησες σε σχέση με τις εκπαιδευτικές σου ανάγκες κρίνεις ότι ήταν:

Μεγαλύτερη απ' ό,τι θα έπρεπε	
-------------------------------	--



«Προτάσεις Τέχνης και Πολιτισμού στην Εκπαίδευση»

Ικανοποιητική	
---------------	--

17. Πιστεύεις ότι η εκπαίδευσή σου στο πλαίσιο του προγράμματος συνέβαλε στη βελτίωση των γνώσεων και στη μεταβολή της στάσης σου απέναντι στα φρούτα;

Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου

18. Θεωρείς ότι το πρόγραμμα είναι χρήσιμο να συνεχιστεί να διδάσκεται;

Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου

19. Σήμερα έφαγες/θα φας κάποιο φρούτο;

Ναι	
Όχι	

20. Κρίνεις ότι το πρόγραμμα επηρέασε/θα επηρεάσει τις διατροφικές σου συνήθειες;

Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου

21. Τι θα άλλαζες στο πρόγραμμα;

1.	
2.	
3.	

4. Επίλογος/Συμπεράσματα

Μελετήσαμε το σχεδιασμό και την αξιολόγηση του προγράμματος «Αγαπώ τα Φρούτα» που απευθύνεται σε μαθητές της Β΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου με την καινοτόμο Μέθοδο ARTiT «Κριτική και Δημιουργική Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία» και θα διδάσκεται -εφόσον εγκριθεί από το Υπουργείο Παιδείας- καθ' ολοκλήρο το σχολικό έτος μία ώρα την εβδομάδα στο πλαίσιο του μαθήματος Ευέλικτη Ζώνη. Στόχος μας ήταν να εξετάσουμε το κατά πόσον το προτεινόμενο από τη γράφουσα πρόγραμμα μπορεί να εκπληρώσει τους στόχους του και να εμφυσήσει στα παιδιά το αίσθημα της αγάπης για τα φρούτα. Η επιλογή μας για το εν λόγω πρόγραμμα δεν ήταν τυχαία, αλλά έγινε βάσει των ιδιαίτερων ιδιοτήτων, των βιταμινών και των θρεπτικών συστατικών τους που είναι εξαιρετικά ωφέλιμα για όλους, ιδίως δε για τα παιδιά. Η χρησιμοποίηση των μεθόδου ARTiT αναμένεται να επιτύχει την ενεργό συμμετοχή των παιδιών και να τους εξάψει το ενδιαφέρον για μάθηση. Η ολιστική προσέγγιση του θέματος, η οποία επιτυγχάνεται μέσα από πλήθος εκπαιδευτικών τεχνικών και διαφόρων μορφών τέχνης, αναμένεται να λειτουργήσει ως μοχλός για την



ανάπτυξη θετικών αισθημάτων από πλευράς των παιδιών απέναντι στα φρούτα και να συνεισφέρει έτσι στη βελτίωση της διατροφής ή ακόμη και της υγείας τους. Σκοπός λοιπόν της έρευνάς μας ήταν να σχεδιάσουμε το πρόγραμμα «Αγαπώ τα Φρούτα», να κατανοήσουμε, όχι μόνον τα πρόδηλα, αλλά και τα υπονοούμενα νοήματά του, και τελικά να το αξιολογήσουμε.

Όσον αφορά ειδικότερα στα ερευνητικά μας ερωτήματα, η εργασία μας τα απαντά σαφώς. Ειδικότερα: Ως προς το πρώτο ερώτημα που αφορά στη διερεύνηση της σημασίας του προγράμματος, όπως κατέστη σαφές στο πλαίσιο της παρούσης εργασίας, το πρόγραμμα έχει ιδιάζουσα σημασία, καθόσον το κοινό στο οποίο απευθυνόμαστε είναι μεν οι μαθητές της Β΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου, στην πραγματικότητα όμως απευθυνόμαστε και στους γονείς των παιδιών αλλά και στους εκπαιδευτικούς που θα κληθούν να διδάξουν το πρόγραμμα, καθόσον όλοι τους, έμμεσα ή άμεσα, θα έρθουν σε επαφή με το πρόγραμμα και θα δεχθούν τις επιδράσεις του, διευρύνοντας τους γνωστικούς τους ορίζοντες. Απευθυνόμαστε δηλαδή σε ένα κοινό που δεν περιορίζεται στα παιδιά της Β΄ τάξης του Δημοτικού, αλλά εκτείνεται και στους ενήλικες, ανεξάρτητα από ηλικία, φύλο, επίπεδο εκπαίδευσης, ακόμη και φυλής στο πλαίσιο του ελληνικού πολυπολιτισμικού σχολείου.

Ως προς το δεύτερο ερώτημα που αφορά στον εντοπισμό του τρόπου με τον οποίο η Μέθοδος ARTiT προβάλλει τους στόχους του προγράμματος και ενεργοποιεί τη συμμετοχή των μαθητών, αναμένεται οι στόχοι του προγράμματος να είναι σαφείς (οι μαθητές να μάθουν για τα φρούτα και να τα εντάξουν στην καθημερινή τους διατροφή) και η συμμετοχή των μαθητών ενεργή λόγω του ειδικότερου ενδιαφέροντος που θα τους προκαλέσει η καινοτόμα αυτή μέθοδος. Ως προς το τρίτο ερευνητικό μας ερώτημα που αφορά στην ανίχνευση της εκπλήρωσης των στόχων του προγράμματος μέσα από την αξιολόγηση, αναμένεται τα αποτελέσματα της αξιολόγησης να είναι ιδιαιτέρως θετικά και ενθαρρυντικά, ωστόσο στην περίπτωση που από την αξιολόγηση διαφανεί ότι το πρόγραμμα χρήζει βελτίωσης, θα ληφθούν τα απαραίτητα μέτρα για την τόνωση της αποτελεσματικότητάς του. Στην πραγματικότητα, προκειμένου να καθορίσουμε «τι αξιολογούμε, πώς το αξιολογούμε και με βάση ποιες παραδοχές» (Καραλής, 2005b) ώστε να καταλήξουμε στη διατύπωση της αξίας του προγράμματος, προσδιορίσαμε τα βασικά αντικείμενα και τους άξονές τους στο πλαίσιο της σχεδιαζόμενης αξιολόγησης. Προχωρήσαμε στο σχεδιασμό ενός ηλεκτρονικού ανώνυμου ερωτηματολογίου/εργαλείου αξιολόγησης με ερωτήσεις κλειστού τύπου, που απευθύνεται στους μαθητές που θα ολοκληρώσουν το πρόγραμμα και θα συμπληρωθεί εντός ενός μηνός από τη λήξη του προγράμματος.

Κατόπιν των ανωτέρω, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι ο σκοπός του προγράμματος, ήτοι η απόκτηση της γνώσης των μελών της ομάδας στόχου στο θέμα των φρούτων, ώστε να εμφυσήσει στα παιδιά το αίσθημα της αγάπης για τα φρούτα και να τα εντάξουν στη διατροφή τους, φαίνεται να



επιτυγχάνεται. Παράλληλα, οι επιμέρους στόχοι του προτεινόμενου από τη γράφουσα προγράμματος, ήτοι οι μαθητές να είναι σε θέση να διακρίνουν τα διαφορετικά είδη φρούτων, να δύνανται να αναγνωρίζουν τις ωφέλιμες ιδιότητες των φρούτων για τον άνθρωπο και να εντάξουν τα φρούτα στη διατροφή τους, δείχνουν επίσης να εκπληρώνονται. Ωστόσο, σαφή συμπεράσματα για την επίτευξη (ή μη επίτευξη) των στόχων του προγράμματος θα μπορούσαμε να εξάγουμε μόνον μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος μέσα από τη διαδικασία της αξιολόγησης που θα διενεργηθεί τόσο από τους μαθητές όσο και από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στο εκπαιδευτικό αυτό πρόγραμμα (σημειώνεται ότι το εργαλείο αξιολόγησης των εκπαιδευτικών δεν αποτελεί αντικείμενο απασχόλησης της παρούσας εργασίας). Η συλλογή και ανάλυση των δεδομένων του σχεδιαζόμενου προγράμματος μέσω ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου θα αποτελέσει μια πρώτη τάξεως ανατροφοδότηση-αξιολόγηση και θα μας οδηγήσει σε εξαγωγή συμπερασμάτων που -με τη συνδρομή του καινοτόμου και ευέλικτου φορέα υλοποίησης / Υπουργείου Παιδείας- θα αξιοποιηθούν για τη βελτίωση των μελλοντικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων προκειμένου αυτά να εξυπηρετούν αποτελεσματικότερα το σκοπό τους. Αναμφισβήτητα, άλλωστε, η αξιολόγηση ενός προγράμματος εκπαίδευσης είναι εκείνη που συμβάλλει στη βελτίωσή του, για το λόγο αυτό, όπως εύστοχα επισημαίνει ο Καραλής, αποτελεί «αναπόσπαστο στοιχείο του κύκλου σχεδιασμού, οργάνωσης και υλοποίησης» (Καραλής, 2005b: 11).

Επισημαίνουμε, ωστόσο, ότι η δυναμική διαδικασία του σχεδιασμού και υλοποίησης προγραμμάτων εκπαίδευσης απέχει πολύ από την απλή εφαρμογή των προδιαγραφών σχεδιασμού. Η πολυπλοκότητά της συχνά δεν επιτρέπει στους σχεδιαστές να ασχολούνται με ένα βήμα κάθε φορά αλλά αντίθετα επιβάλλει την ταυτόχρονη ενασχόλησή τους με πλήθος διαφορετικών βημάτων. Στο πλαίσιο, άλλωστε, ενός φορέα εκπαίδευσης, ο σχεδιασμός και η υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων είναι μεν προϊόν δημιουργικότητας των σχεδιαστών, εντούτοις δεν αποτελεί προϊόν μεμονωμένων ατόμων αλλά ενός συνόλου αλληλένδετων διαδικασιών συνεργατικού χαρακτήρα που δεν επιτρέπει αποκλίσεις στη στοχοθεσία λόγω αντικρουόμενων επιδιώξεων. Η επιτυχία του εγχειρήματος συναρτάται άμεσα από τα χαρακτηριστικά του φορέα εκπαίδευσης και είναι δεδομένη -ή τουλάχιστον ενισχυμένη- σε ανοικτούς και καινοτόμους οργανισμούς με ευέλικτη διοικητική δομή που προωθούν την ίση συμμετοχή των εμπλεκόμενων και την ανοικτή και ελεύθερη πρόσβαση οργανισμούς εν τέλει ανοικτούς να ασκήσουν την αυτοκριτική τους, να διδαχθούν από τα λάθη του παρελθόντος και να κάνουν το καλύτερο δυνατόν για την αυτοβελτίωσή τους (Λευθεριώτου, 2014· Boone et al, 2002).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Βεργίδης, Δ. (2010). «Επιστημολογικές και μεθοδολογικές αφητηρίες για την



- αξιολόγηση προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων, συγκεκριμένα και διακυβεύματα. Η αξιολόγηση του Προγράμματος "Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας". Στο Βεργίδης, Δ. & Κόκκος, Α. (επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων: διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές*, Μεταίχμιο: Αθήνα
- Boone, E., Dale Safrit, R., Jones, J. (2002). *Developing Programs in Adult Education: A Conceptual Programming Model*, 2nd Edition, Waveland Press, Inc: Long Grove, Illinois
- Bramley, P. (2003). *Evaluating Training, From Personal Insight to Organisational Performance*, CIPD: London
- Caffarella, R. (2002). *Planning Programs for Adult Learners*, Jossey-Bass: San Francisco
- Caffarella, R. (2001). *Developing Effective Learning Programs for Adults*, Monograph Number 5, Australian Principals Centre: Melbourne
- Caffarella, R.S. & Daffron S.R. (χχ). «Model Building in Planning Programs: Blending Theory and Practice», Paper excerpted from charter one of the third edition of *Planning Programs for Adult Learners*, forthcoming from Jossey-Bass. Διαθέσιμο στο http://www.adulterc.org/proceedings/2011/papers/caffarella_daffron.pdf
- Chinapah, V. & Miron, G. (1990). *Evaluating Educational Programs and Projects: Holistic and Practical Considerations*, Socioeconomic Studies, 15, UNESCO: Paris
- Γιαννακοπούλου, Ε. (2010). «Από την αξιολόγηση των προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων στον έλεγχο και τη διασφάλιση της ποιότητάς τους». Στο Βεργίδης, Δ. & Κόκκος, Α. (επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων: διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές*, Μεταίχμιο: Αθήνα
- Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (2013). *Ερωτηματολόγιο Αξιολόγησης Εκπαιδευτικού Προγράμματος από τους Εκπαιδευόμενους*, 2^{ος} κύκλος Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων, Απρίλιος-Ιούλιος 2013, Θεματικό Πεδίο: Ιστορία
- Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης (2011). *Ανίχνευση Εκπαιδευτικών Αναγκών και Αποτίμηση των Αποτελεσμάτων της Επιμόρφωσης*, ΕΚΔΔΑ: Αθήνα
- Fetterman, D. (1994). «Empowerment Evaluation», *American Journal of Evaluation*, Vol. 15, No. 1
- Καραλής, Θ. (2012a). «Σχεδιασμός και Οργάνωση Προγραμμάτων». Στο Καραλής, Θ. & Παπαγεωργίου, Η., *Εκπαίδευση Εργαζομένων στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, Σχεδιασμός, Υλοποίηση & Αξιολόγηση Προγραμμάτων Διά Βίου Εκπαίδευσης*, Εκπαιδευτικό Υλικό, ΙΝΕ-ΓΣΕΕ: Αθήνα
- Καραλής, Θ. (2012b). «Αξιολόγηση Προγραμμάτων». Στο Καραλής, Θ. & Παπαγεωργίου, Η., *Εκπαίδευση Εργαζομένων στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, Σχεδιασμός, Υλοποίηση & Αξιολόγηση Προγραμμάτων Διά*



- Βίου Εκπαίδευσης, Εκπαιδευτικό Υλικό, ΙΝΕ-ΓΣΕΕ: Αθήνα
- Καραλής, Θ. (2005a). *Σχεδιασμός, Διοίκηση, Αξιολόγηση Προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων*, Τόμος Β', ΕΑΠ: Πάτρα
- Καραλής, Θ. (2005b). *Σχεδιασμός, Διοίκηση, Αξιολόγηση Προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων*, Τόμος Δ', ΕΑΠ: Πάτρα
- Καραλής, Θ. (1999). «Τυπολογίες και μοντέλα αξιολόγησης». Στο Κόκκος, Α. (επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Σχεδιασμός, Οργάνωση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων*, ΕΑΠ: Πάτρα
- Καραλής, Θ. & Ράικου, Ν. (χχ). *Ελλάδα-Εθνική Έκθεση, Πακέτο Εργασίας 1: Ερευνητική Έκθεση*. Διαθέσιμο στο http://www.artit.eu/gr/Greek%20National%20Report_GR.pdf
- Κατσάνος, Χ. & Αβούρης, Ν. (χχ). «Στατιστικές Μέθοδοι Ανάλυσης Πειραματικών Δεδομένων Συνεργασίας». Διαθέσιμο στο <http://www.actuar.aegean.gr/notes/22-Katsanos-Avouris.pdf>
- Κατσαρού, Ε. & Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στο χώρο της Εκπαίδευσης*, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- Καψάλης, Α. & Παπασταμάτης, Α. (2000). *Εκπαίδευση Ενηλίκων-Διδακτική Ενηλίκων*, Πανεπιστημιακές Παραδόσεις, Τεύχος Β', Πανεπιστήμιο Μακεδονίας: Θεσσαλονίκη
- Kirkpatrick, D. (1979). «Techniques for evaluating training programs», *Training and Development Journal* (June 1979)
- Κόκκος, Α. (χχ). *Η Μεθοδολογία και τα Εκπαιδευτικά Υλικά του ARTiT*. Διαθέσιμο στο <http://artit.eu/gr/ARTiT%20METHODODOLOGY%20GR.pdf>
- Κόκκος, Α. & Μέγα, Γ. (2007). «Κριτικός Στοχασμός και Τέχνη στην Εκπαίδευση». Στο *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, τεύχος 12, σ. 16-21. Διαθέσιμο στο <http://alexiskokkos.gr/keimena/19kritikosstoxasmoskaitexnistinekraideusi.pdf>
- Κόκκος, Α., Κουλαουζίδης, Γ., Πατρώνας, Δ. (χχ). «Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών. Εγχειρίδιο του Εκπαιδευομένου», Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Περιφερειακών και Δημοτικών Συμβούλων για τη μετάβαση στη νέα διοικητική διάρθρωση της χώρας, ΕΕΤΑΑ. Διαθέσιμο στο <https://eclass.eetaa.gr/modules/document/file.php/T-GEN100/%CE%95%CE%B3%CF%87%CE%B5%CE%B9%CF%81%CE%AF%CE%B4%CE%B9%CE%BF%20%CE%95%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%8C%CE%BC%CE%B5%CE%BD%CE%BF%CF%85.pdf>
- Κουλαουζίδης, Γ. (2012). «Έρευνα και Αποτίμηση των Εκπαιδευτικών Αναγκών των Πολιτών του Δήμου Θέρμης στο πλαίσιο της κατάρτισης του τοπικού προγράμματος διά βίου μάθησης». Διαθέσιμο στο <http://www.thermi.gov.gr/info/wp-content/2012/11/meleti14.doc>
- Λευθεριώτου, Π. (2014). *Σχεδιασμός Προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων*



- στην Ελλάδα: Η περίπτωση της Γενικής Γραμματείας Διά Βίου Μάθησης, Διδακτορική Εργασία, ΕΑΠ: Πάτρα
Λευθεριώτου, Π. & Παυλή-Κορρέ, Μ. (2014). «Προγράμματα γενικής εκπαίδευσης ενηλίκων της Γενικής Γραμματείας Διά Βίου Μάθησης: παρελθόν, παρόν και μέλλον», προσχέδιο ανακοίνωσης στο Συνέδριο «Διά Βίου Μάθηση και Ευπαθείς Κοινωνικά Ομάδες», που πραγματοποιήθηκε στη Θεσσαλονίκη στις 30-31/5/2014 από την Παιδαγωγική Σχολή-ΤΕΠΑΕ του ΑΠΘ. Στο Κυρίδης, Α. (επιμ.), *Ευπαθείς Κοινωνικές Ομάδες και Διά Βίου Μάθηση*, σελ. 151-193, πρακτικά του Συνεδρίου
- Mathesis (2017). Ερωτηματολόγιο Εξόδου του διαδικτυακού μαθήματος «Αριστοτελική Ηθική» διαθέσιμο στο http://mathesis.cup.gr/courses/course-v1:Philosophy+PHL2+2017_T2/courseware/3fa3752f9ec84e6d99c8020fd547c262/54b84672f14d4bbf8ad89fdb01da9b31/
- Πατσός, Χ. (2015). «Βασικές αρχές και μέθοδοι διερεύνησης των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών από τους Σχολικούς Συμβούλους Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης», *Έρκυνα*, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων, Τεύχος 7, σ. 36-51
- Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*, μετάφραση Παπαδοπούλου, Μ. & Τόμπρου, Μ., Μεταίχμιο: Αθήνα
- Thorne, K. & Mackey, D. (2003). *Everything you ever needed to know about training*, 3rd edition, Kogan Page: London
- Τσιμπουκλή, Α. & Φίλλιπς, Ν. (2010). *Εκπαίδευση Εκπαιδευτών Ενηλίκων, Πρόγραμμα Εκπαίδευσης από Απόσταση διάρκειας 100 ωρών, 4^η Διδακτική Ενότητα, Η Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση Ενηλίκων*, Υπουργείο Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης & Θρησκευμάτων, Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης, Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων

Κυριακή Λιανού

Δασκάλα-10ο Δημοτικό Σχολείο Αιγάλεω
kiriakiii@windowslive.com

Μαρία Λιανού

Διοικητικός Υπάλληλος ΑΣΕΠ
lianoumaria1@yahoo.gr



Η Παλαιά Μητρόπολη της Βέροιας. Η αξιοποίηση της Τέχνης στην εκπαίδευση: Πρόταση για μαθητές Γυμνασίου και Λυκείου

Νικόλαος Λιλιόπουλος

Περίληψη

Ο ναός της Παλαιάς Μητρόπολης στην Βέροια είναι μία πολύ καλή αφορμή έτσι ώστε οι μαθητές του Γυμνασίου και Λυκείου να εμβαθύνουν τόσο στη Βυζαντινή τέχνη όσο και στην ιστορία της πόλης και της περιοχής της. Ο πλούτος και η καλλιτεχνική αξία του μνημείου προσφέρεται για διερεύνηση και κατανόηση στους μαθητές μέσα από ποικιλία δράσεων που βασίζονται σε παιδαγωγικές αρχές. Έτσι ένα μνημείο θα πάψει να είναι νεκρό αλλά θα αφηγηθεί την ιστορία της περιοχής.

Λέξεις κλειδιά: Βέροια, Παλαιά Μητρόπολη, Βυζαντινή τέχνη

1.Εισαγωγή

Ιστορικά

Η ερατεινή (Ιλιάδα, Ξ: 226) Ημαθία είναι ένας νομός της Κεντρικής Μακεδονίας. Από τις αρχαιολογικές έρευνες που έχουν γίνει διαπιστώνεται η κατοίκηση καθώς και η ύπαρξη οικισμών ήδη από την αρχαιότερη νεολιθική περίοδο (6500-5600 π.Χ.) (Μερούσης & Στεφανή, 1993-94: 353-359· Κολτσίδα, 2012: 96-98). Στα ιστορικά χρόνια στην περιοχή βρίσκονταν η αρχαία πρωτεύουσα της Μακεδονίας οι Αιγές (Κοτταρίδη, 2004: 501-509· Κοτταρίδη, 2008: 777-778· Κολτσίδα, 2012: 110-123.) αλλά και άλλες πόλεις καθώς και πολλοί οικισμοί (Καραγιάννη, 2010: 69· Λιλιμπάκη-Ακαμάτη, 2010-12: 255-258.). Την εποχή των Μακεδόνων βασιλέων η περιοχή γνώρισε την ακμή που κράτησε ως την υποταγή στους Ρωμαίους μετά τη μάχη της Πύδνας (168 π.Χ.) (Κολτσίδα, 2012: 167). Οι Ρωμαίοι στα πλαίσια της πολιτικής τους έδωσαν στη Βέροια, που είχε γίνει η σημαντικότερη πόλη στην περιοχή, τον προνομιακό τίτλο της έδρας του κοινού των Μακεδόνων καθώς και αυτούς της Μητροπόλεως και της Νεωκόρου. Την εποχή αυτή εγκαταστάθηκαν για πρώτη φορά στην πόλη και οι Εβραίοι (Κολτσίδα, 2012: 175).

Από τον 3ο μεταχριστιανικό αιώνα οι Έρουλοι, οι Γότθοι και οι Ούννοι έκαναν συχνές επιδρομές σε όλη την Μακεδονία προκαλώντας καταστροφές οικισμών αλλά και δομικές αλλαγές σε όσους από αυτούς επιβίωσαν μετά από τη δύσκολη αυτή περίοδο(Καραγιάννη, 2010: 48-50). Η εδραίωση του χριστιανισμού και η αυξητική του τάση στην περιοχή παρατηρείται στην καθιέρωση μίας επισκοπικής έδρας στη Βέροια, στο πλήθος των σωζόμενων



Βασιλικών, Ευκτηρίων οίκων καθώς και στο Επισκοπείο όπου διασώζονται θαυμάσια ψηφιδωτά (Πέtkος, 2010: 87-89· Καραγιάννη, 2010: 110-115).

Στα τέλη του 6^{ου} αιώνα εγκαθίσταται στον κάμπο της περιοχής το σλαβικό φύλο των Δραγουβιτών. Ο βίαιος χαρακτήρας της εγκατάστασής τους προκαλεί αναστάτωση στους κατοίκους και μετάλλαξη της πόλης της Βέροιας σε κάστρο (Χιονίδης, 1970: 9-10· Mango, 1990: 78-79· Κολτσιδάς, 2012: 209). Για το διάστημα από τον 6^ο αιώνα έως τις αρχές του 10^{ου} ελάχιστες πληροφορίες έχουμε για την Ημαθία. Οι Σλάβοι που είχαν εγκατασταθεί και οργανωθεί σε Σκλαβηνίες υποτάχθηκαν, εκχριστιανίστηκαν και τελικά αφομοιώθηκαν από το βυζαντινό κράτος και έπαψαν να είναι πρόβλημα για την περιοχή (Καραγιάννη, 2010: 77-78). Από τον 10^ο αιώνα κάνουν την εμφάνισή τους οι Βούλγαροι χωρίς να εγκατασταθούν αλλά κάνοντας μόνο επιδρομές. Στο τέλος του 10^{ου} αιώνα ο τσάρος Σαμουήλ καταλαμβάνει την πόλη και την περιοχή όμως ο Βασίλειος ο Β΄ την ανακαταλαμβάνει και ενισχύει την άμυνά της (Παπαζώτος, 1994: 37-38· Μουτσόπουλος, 1997: 51.). Το 1204 η Βέροια και όλη η περιοχή της Μακεδονίας πέφτουν στα χέρια των Σταυροφόρων. Ο Θεόδωρος Κομνηνός Δούκας την απελευθερώνει το 1215/16. Το επόμενο διάστημα έως τα μέσα του 14^{ου} αιώνα η περιοχή απολαμβάνει σχετική ηρεμία. Ακολουθούν μικρές περιόδους Σερβοκρατίας και οι απανωτές καταλήψεις από τους Τούρκους με πρώτη αυτή στα 1373/4 (Κολτσιδάς, 2012: 216-217· Μοσχόπουλος, 2012: 34-39).

Κατά τη Μέση Βυζαντινή περίοδο ανοικοδομείται ο νέος μητροπολιτικός ναός στη Βέροια (Χριστοδούλου, 1960: 24· Παπαζώτος, 1994: 164-169· Σκιαδαρέσης, 2016: 265-271) που μετά τον 11^ο αιώνα ανακαινίζεται, επεκτείνεται και τοιχογραφείται (Τσιγαρίδας, 1997: 72-73). Τον ίδιο καιρό στις όχθες του Αλιάκμονα ασκητεύει ο όσιος Αντώνιος ο νέος δημιουργώντας ένα καινούργιο μοναστικό κέντρο αυτό της Σκήτης Βέροιας (Παπάζης, 1995: 32-36· Μπατσαράς, 2000: 26-30· Κολτσιδάς, 2012: 187-188). Πλήθος άλλων αγίων αναδεικνύονται από αυτόν τον μοναστικό χώρο στη διάρκεια των αιώνων (Κίσσας, 1994: 109-111· Πασχαλίδης, 1994: 122-139· Καλπακίδης, 2004: 11-13· Μπλιάτκας, 2009: 302-305). Τον 13^ο αιώνα χτίζονται οι ναοί του Θεολόγου και Κυριωτίσης (Παπαζώτος, 1994: 249-250· Michailidis, 1997: 57-60· Fundie, 2015: 65-74). Την Παλαιολόγεια περίοδο πάνω από δεκαπέντε ναοί χτίζονται ή ανακαινίζονται στην πόλη, μαρτυρώντας την οικονομική της ακμή (Κιουσοπούλου, 1997: 64). Σημαντικότεροι είναι αυτοί της Ανάστασης του Χριστού και του αγίου Βλασίου (Παπαζώτος, 1994: 172-175· Παϊσίδου, 1997: 68-70). Στα τέλη του 13^{ου} αιώνα επί Ανδρονίκου του Β΄ (1259 -1332) η Επισκοπή της Βέροιας προήχθη σε Μητρόπολη, τίτλο που διατηρεί έως και σήμερα (Χιονίδης, 1970: 153-154· Μουτσόπουλος, 2012: 64).

Σύμφωνα με χάραγμα που σώζεται στο ναό του Αγίου Γεωργίου του Μικρού στη Βέροια, η πόλη παραδίδεται στα χέρια των Τούρκων στις 9 Απριλίου του 1433 (Χιονίδης, 1970: 65-66· Παπαζώτος, 1994: 48·



Anastasopoulos, 1999: 2-3· Γκαρά, 2007: 53· Καραγιάννη, 2010: 97· Μοσχόπουλος, 2012: 43-44). Η εκούσια παράδοσή της στους κατακτητές της δίνει προνόμια και γλυτώνει τις καταστροφές που συνήθως ακολουθούν τις αλώσεις των πόλεων. Μόνο τρεις από τις εκκλησίες της μετατρέπονται σε χώρους της μουσουλμανικής λατρείας (Γκαρά, 2007: 54). Η ύπαιθρος είχε υποφέρει πολλά όλα αυτά τα χρόνια από το πέρασμα των κατακτητών της περιοχής. Οι κάτοικοί της κατέφευγαν στην πόλη ή στις γύρω δασωμένες εκτάσεις, αναζητώντας την ασφάλεια (Γκαρά, 2007: 55· Κολτσίδα, 2012: 309-310· Μοσχόπουλος, 2012: 68-71). Η οριστική κατάκτηση από τους Οθωμανούς έφερε όμως την ενοποίηση και την ηρεμία που είχε λείπει για διάστημα ενός σχεδόν αιώνα. Η ίδρυση της Νάουσας (Anastasopoulos, 1999: 2· Μπλιάτκας, 2009: 23-27· Δημούλας, 2017: 27) και η γρήγορη ανάπτυξή της δείχνει ακριβώς αυτή την πολιτική σταθερότητα. Τον πρώτο αιώνα μετά την κατάκτηση η Βέροια έχει 80% χριστιανικό πληθυσμό και τα χωριά της παραμένουν χριστιανικά (Γκαρά, 2007: 55-56· Αναστασόπουλος, 2008: 24-25· Ξυνάδας, 2012: 14-16). Αυτό όμως αλλάζει με την αύξηση των μουσουλμάνων στην πόλη εξαιτίας των εκουσιων ή ακούσιων εξισλαμισμών (Γκαρά, 2007: 56) αλλά και των μετοικήσεων. Ο τούρκος περιηγητής Εβλιγιά Τσελέμπη περνά το 1668 από τη Νάουσα, τη Βέροια και τα ενδιάμεσά τους χωριά (Δημητριάδης, 1973: 245-265). Στην εποχή του η Βέροια έχει 16 μουσουλμανικές, 15 χριστιανικές και 2 εβραϊκές συνοικίες (Καλογήρου, 1989: 18-19· Βακαλόπουλος, 2005: 53-54· Γκαρά, 2007: 57· Μάρτος, 2008: 17). Η πόλη διέθετε μουσουλμανικά τεμένη καθώς και λουτρά και κρήνες (Δημητριάδης, 1973: 254-257). Οι χριστιανικοί μαχαλάδες ήταν κλειστά σύνολα με κατοικίες ολόγυρα που περιελάμβαναν και έναν ναό. Ο ναός δεν καταλάμβανε απαραίτητα και την κεντρική-δεσπόζουσα θέση στους περικλειστούς αυτούς χώρους. Εντάσσονταν όμως στον χώρο με την απλή εξωτερική τους εμφάνιση και δύσκολα διακρίνονταν από τα υπόλοιπα κτίρια.

Το 17^ο και 18^ο αιώνα στην περιοχή συνυπάρχουν μουσουλμάνοι, χριστιανοί και εβραίοι. Λειτουργούν αυτόνομα έως ένα βαθμό με διακριτές τις κοινωνικές δομές, ιεραρχίες και παραδόσεις τους. Μεταξύ τους οι ομάδες αυτές συνεργάζονται ακόμα και εμπορικά. Στον κάμπο οι εκτάσεις ανήκουν σε χριστιανούς και μουσουλμάνους (ayan) τσιφλικάδες ή είναι βακούφια σε διάφορα ιδρύματα (Κωστής, 1991: 61-62· Anastasopoulos, 1999: 17· Κολτσίδα, 2012: 63-64· Μοσχόπουλος, 2012: 52-57). Στα βουνά τα χωριά αναπτύσσουν την οικονομία τους με την κτηνοτροφία και το μεταγωγικό εμπόριο και οι κάτοικοι γίνονται αφιερωτές εκκλησιών και μοναστηριών ακόμα και μακρινών. Οι χριστιανοί του 18^{ου} αιώνα αντιδρούν στην πρακτική του παιδομαζώματος και πληρώνουν με το αίμα τους για την αντίδρασή τους (Κολτσίδα, 2012: 328-330· Μοσχόπουλος, 2012: 135-136· Δημούλας, 2017: 44). Ο Αλή Πασάς καταλαμβάνει την περιοχή στα τέλη του 18^{ου} αιώνα και την εντάσσει στο πασαλίκι του (Αναστασόπουλος, 2008: 29· Μπλιάτκας, 2009: 65-70). Το 1822, με έδρα την Νάουσα, η Ημαθία συμμετέχει στην επαναστατική



κίνηση των Ελλήνων. Η καταστροφή (Χαλασμός) που ακολούθησε οδήγησε σε τραγικές στιγμές τους επαναστάτες και προκάλεσε τεράστια ανθρωπιστική και πολιτιστική ζημιά σε όλη την περιοχή (Χριστοδούλου, 1960: 79-80· Κοκκίνης, 1976: 50· Βασιάδης, 2006: 27· Καλπακίδης, 2007: 14· Μπλιάτκας, 2009: 213-243· Κολτσιδάς, 2012: 363-373· Δημούλας, 2017: 61). Μετά από την παραγμένη αυτή περίοδο η περιοχή αναπτύχθηκε εκμεταλλευόμενη τον πλούτο των νερών, την καλλιέργεια των εδαφών και την παραγωγή των διάφορων κτηνοτροφικών προϊόντων (Βακαλόπουλος, 2005: 227). Η Απελευθέρωση (Βέροια 16/10/1912, Νάουσα 17/10/1912, Γιδάς 18/10/1912) και η ένταξη στον ελληνικό κορμό πραγματοποίησε τον πόθο πολλών παρελθουσών γενεών (Βακαλόπουλος, 2005: 406-407· Ξυνάδας, 2012: 21-26).

Κατά την απελευθέρωση της πόλης στις 16 Οκτωβρίου του 1912 σώζονταν πενήντα τρεις ναοί. Στη διάρκεια του 20^{ου} αιώνα κάποιοι από αυτούς κατεδαφίστηκαν και ο αριθμός τους κατέβηκε στους σαράντα έξι. Πρόσφατα αποδόθηκαν μετά από συντήρηση οι ναοί της Παλαιάς Μητρόπολης και του αγίου Σπυρίδωνος και έτσι ο αριθμός των παλαιών εκκλησιών στις μέρες μας φτάνει τις σαράντα οκτώ (Χριστοδούλου, 1960: 30· Τσιλιπάκου, 1997: 100· Παπαζώτος, 2003: 11).

2. Διδακτική πρόταση

Το βιωματικό εργαστήριο

Η εκτεταμένη εισαγωγή που προηγήθηκε είχε σκοπό να καταδείξει την πλούσια ιστορία καθώς και το πλήθος των μνημείων τόσο της πόλης όσο και της ευρύτερης περιοχής. Η αίσθηση αυτή μας δημιουργεί την ανάγκη προσέγγισης τους μέσα από διάφορες παιδαγωγικές μεθόδους. Έτσι προτείνεται μία βιωματική μέθοδος προσέγγισης ενός από τα μνημεία της Βέροιας. Το μνημείο αυτό είναι ο ναός της Παλαιάς Μητρόπολης που βρίσκεται ανάμεσα στις οδούς Κεντρικής και Αντ. Καμάρα. Λόγω της εξαιρετικής σπουδαιότητάς, του μεγέθους, αλλά και της δυνατότητας να μελετηθούν διάφορες ιστορικές περιόδους σε παραλληλισμό με την τέχνη το μνημείο κρίνεται ως ιδανικό για την εκπαιδευτική διαδικασία (Κοντογιαννάκης, 2004: 133-134).

Η ιδέα ξεκίνησε από την προσωπική εμπειρία ως συνοδός ομάδων στα πλαίσια σχολικών εκπαιδευτικών επισκέψεων. Στη συνέχεια από την εκπαιδευτική διαδικασία που ακολουθήθηκε και μέσα από την συνεχή επανατροφοδότηση που είχαμε τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από τους μαθητές καταλήξαμε σε μία σειρά βιωματικών προσεγγίσεων του μνημείου.

Στην παραγωγή του εκπαιδευτικού φυλλαδίου εφαρμόστηκαν οι αρχές του εμπυχωτή (Αρχοντάκη & Φιλίππου, 2003: 28-30) καθώς και της ενεργής ακρόασης και επαναδιατύπωσης (Αρχοντάκη & Φιλίππου, 2003: 31-34).



Η διαδικασία

Φτάνοντας στο μνημείο το περπατάμε τριγύρω, το παρατηρούμε και αφήνονται τα παιδιά να εκφράσουν τις πρώτες εντυπώσεις και τις παρατηρήσεις τους σε σχέση με τον όγκο και τις τεχνικές λεπτομέρειες της κατασκευής (Αθανασάκης, 2000: 104-105· Αρχοντάκη & Φιλίππου, 2003: 38-39). (χρόνος 10')

Κατόπιν οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες, αναλύονται οι βασικοί κανόνες της διαδικασίας που θα ακολουθηθεί καθώς και οι κανόνες της λειτουργίας της ομάδας (Αρχοντάκη & Φιλίππου, 2003: 68-72). (χρόνος 5')

Τα υλικά που δίνονται είναι φυλλάδιο (φύλλο εργασίας) A4 με δύο εκτυπωμένες όψεις και μολύβι.

Φτάνοντας στη δυτική είσοδο του ναού αρχίζει η διαδικασία των ασκήσεων με τη βοήθεια του καθοδηγητή (Αρχοντάκη & Φιλίππου, 2003: 75-79). Στο φυλλάδιο που τους δόθηκε οι μαθητές συμπληρώνουν τα κενά.

Φύλλο εργασίας (Α' όψη)

Αναγνώστε την επιγραφή της εισόδου και καταγράψτε την:

..... +

Περνώντας το κατώφλι της εισόδου στον νάρθηκα οι ερωτήσεις συνεχίζονται:

Ιδρύθηκε τον..... (5^ο, 12^ο, 17^ο) αι. επάνω σε θεμέλια μεσοβυζαντινής εκκλησίας από τον τοπικό επίσκοπο.

Το σχήμα της είναι(ροτόντα, σταυροειδής, βασιλική) και έχει(ένα, δύο, τρία) κλίτη.

Μπαίνοντας συναντούμε το..... (νάρθηκα, γυναικωνίτη, βήμα) που είναι ανακαινισμένος στην ύστερη Οθωμανοκρατία κατά τον (9^ο, 12^ο, 19^ο) αι.

Στη συνέχεια:

Κατόπιν δρασκελίζουμε το εντυπωσιακό(θύρωμα, τρίβηλο, τέμπλο) και περπατάμε στον(έξω, μέσα, κυρίως) ναό. Είναι χαρακτηριστική η διάθεση του ανώνυμου αρχιτέκτονα να δώσει ρυθμό στον χώρο με την εναλλαγή και (τοιχών, ορθομαρμαρώσεων, κιόνων, χρωμάτων, πεσσών)

Στο βάθος πίσω από το χαμηλό (τοιχο, τέμπλο, πέραςμα) βρίσκεται το (βήμα, άσπιλο, άσυλο) Στην (κόγχη, κολόνα, οροφή) υπάρχουν σκαλοπάτια -το Σύνθρονο - σαν ένα μικρό θέατρο, όπου στέκονται ο Επίσκοπος και οι ιερείς.

Ο ναός ακολούθησε τις ιστορικές περιπέτειες της πόλης. Οι Οθωμανοί κατακτητές της μπήκαν σε αυτήν το..... (1204, 1433, 1453). Σχεδόν 100 χρόνια μετά και αυτός ο ναός μετατράπηκε σε μουσουλμανικό τέμενος (τζαμί). Η παλιά είσοδος έκλεισε κι ανοίχτηκε καινούργια. Προστέθηκαν ένα Μιχράμπ (κρήνη, φτωχοκομείο, κόγχη) με κατεύθυνση στην Μέκκα, ένα Μινμπάρ (άμβωνας, λουτρό, πρόναος) από



όπου κήρυττε ο ιμάμης, ένας μιναρές και ένας γυναικωνίτης. Το ένα κλίτος αχρηστεύθηκε και χτίστηκε.

Μετά την απελευθέρωση της πόλης στις (16/10/12, 26/10/12, 29/10/44) ο ναός λειτούργησε για λίγο σαν εκκλησία και κατόπιν σε άλλες χρήσεις. Λόγω της άσχημης κατάστασης στην οποία βρισκόταν έκλεισε. Αποδόθηκε σε λατρευτική και μουσειακή χρήση τον Ιούνιο του 2016. (χρόνος 30')

Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές παίρνουν τις βασικές πληροφορίες για την ιστορία του ναού και της Βέροιας μέσα από τους αιώνες.

Στη συνέχεια ζητούμε από τους μαθητές να σχεδιάσουν το κτήριο. Ο σκοπός είναι η κατανόηση των αρχών της αρχιτεκτονικής του. Η αποτύπωση γίνεται στο χαρτί έτσι ώστε να πραγματοποιηθεί η εξωτερίκευση της παρατήρησης:

Σχεδιάστε το Ναό

(ακολουθεί κενό στο οποίο οι μαθητές σχεδιάζουν την κάτοψη του ναού) (χρόνος 10')

Κατόπιν σε κάθε ομάδα δίνεται από μία πληροφορία είτε από πρωτογενή πηγή είτε κάποια άλλη βοηθητική πρόταση. Οι ομάδες των μαθητών τριγυρνούν στο χώρο προσπαθώντας να εντοπίσουν τις παραστάσεις που υπονοούν τα κείμενα στους τοίχους του ναού και μπαίνουν σε έντονα ενεργητική δραστηριότητα:

Φύλλο εργασίας (Β' όψη)

Εντοπίστε τις παραστάσεις με βάση τις πληροφορίες που σας δίνονται:

Δενδρίτης ασκητής ήταν ο όσιος Δαβίδ ο εν Θεσσαλονίκη, που έζησε στην εποχή του Ιουστινιανού (5ος - 6ος αι). Μια μέρα λοιπόν κατανύχθηκε πολύ η καρδιά του. Έτσι αφού ανέβηκε σε μια αμυγδαλιά, που βρισκόταν στο δεξιό μέρος της Εκκλησίας, έμεινε πάνω σε ένα κλαδί του δένδρου, στο οποίο έκανε όπως μπόρεσε ένα μικρό κρεβάτι. Εκεί ασκήτευε καρτερικά για 3 χρόνια με θαυμάσια υπομονή, βασανιζόμενος από τους ανέμους, τις βροχές και τα χιόνια, καταφλεγόμενος από το κάψιμο του ηλίου το καλοκαίρι και θλιβόμενος φοβερά.

Εικονογραφικός τύπος του Χριστού, που ονομάστηκε έτσι από την εικόνα του Χριστού που κοσμούσε τη Χαλκή πύλη του Μεγάλου Παλατίου στην Κωνσταντινούπολη. Ο Χριστός εικονίζεται όρθιος, μετωπικός, με τα χαρακτηριστικά του Παντοκράτορα, να στέκεται πάνω σε υποπόδιο.

Και αφού είπαν αυτά γύρισε πίσω (η Μαρία Μαγδαληνή) και βλέπει τον (Αναστημένο) Ιησού να στέκεται όρθιος και επειδή ίσως τα μάτια της ήταν βουρκωμένα από τα δάκρυα, δεν αντελήφθη ότι αυτός είναι ο Ιησούς. Λέγει σε αυτήν ο Ιησούς Γυναίκα, γιατί κλαίς; Ποιόν ζητάς; Εκείνη, νομίζοντας ότι



αυτός που της μιλά είναι ο κηπουρός του λέγει Κύριε, εάν συ πήρες αυτόν που ψάχνω, πες μου που τον έβαλες και εγώ θα τον πάρω και θα τον ξαναφέρω στον τάφο. Λέει τότε σε αυτήν ο Ιησούς: "Μαρία". Εκείνη ανεγνώρισε αμέσως την φωνή Του, στράφηκε προς Αυτόν και του είπε: "Ραββουνί", που σημαίνει στην ελληνική Διδάσκαλε. Και επειδή η Μαρία έσπευσε να αγκαλιάσει με σεβασμό τα πόδια Του, ο Ιησούς της είπε: "Μη μου άπτου" δηλ. "Μη με αγγίζεις, διότι δεν ανέβηκα ακόμη στον Πατέρα μου" Ευαγγέλιο του Ιωάννη, Κεφ. 20, στ. 14-17.

Ένας Βεροιώτης άγιος

Αφού οι μαθητές βρουν τις ζητούμενες παραστάσεις τις δείχνουν και στις υπόλοιπες ομάδες διαβάζοντάς τους και το κείμενο. (χρόνος 20')

Κατόπιν τοποθετούν με βέλη την θέση των ευρημάτων τους στο ναό :

Σημειώστε τις θέσεις τους στον ναό που σχεδιάσατε. (χρόνος 5')

Σε δύο από τους κίονες της νότιας κιονοστοιχίας του κυρίως ναού σώζονται δεκαεννέα (19) απελευθερωτικές επιγραφές από τον 3^ο μ.Χ. αιώνα (Σταλίδης, 2006: 341-348. Σκιαδαρέσης, 2016: 274-276). Καλούνται οι μαθητές να ασχοληθούν με αυτές και να βρουν:

Εντοπίστε και γράψτε 3 ονόματα, που θα βρείτε στις κολόνες, καθώς και τι εθνική προέλευση νομίζετε ότι έχουν

Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές θα εξασκηθούν στην ανάγνωση των αρχαίων κειμένων- επιγραφών, την εντόπιση και απομόνωση λεπτομερειών τους και θα έρθουν σε επαφή με την πολυφυλλετική κοινωνία της εποχής των Ρωμαίων. (χρόνος 10')

3. Επίλογος

Η εκπαιδευτική πρόταση που παρουσιάστηκε μπορεί να πραγματοποιηθεί σε 90' της ώρας χρόνος που κρίνεται ικανοποιητικός και παράλληλα δεν θα κουράσει τους μαθητές. Σε όλη την εξέλιξη του προγράμματος καταβάλλεται προσπάθεια να αξιοποιηθεί, όσο είναι δυνατόν περισσότερο, το πλούσιο σε δυνατότητες πολιτιστικό υλικό της Παλαιάς Μητρόπολης της Βέροιας.

Εφαρμόστηκαν οι αρχές του βιώματος των θετικών εμπειριών, του συγκινησιακού βιώματος, της παρεμβατικότητας και της μη κατευθυντικότητας (Αρχοντάκη & Φιλίππου, 2003: 38-40). Έγινε προσπάθεια οι μαθητές να εκφραστούν με διάφορους τρόπους και να γίνουν μεταδοτικοί (Goleman, 1998: 170-175). Η χρήση τεχνικών και όλες οι προτάσεις για τις δραστηριότητες στόχευαν στην προσπάθεια της επίτευξης του μαθησιακού στόχου. Αυτός είναι η κατανόηση της σημαντικότητας του μνημείου και η αποτύπωση από τους μαθητές μέρους του πολιτιστικού πλούτου που μπορεί κανείς να βρει σε αυτό μέσα από μία διεπιστημονική προσέγγιση (Αθανασάκης, 2000: 174-175).



Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

- Anastasopoulos, A. (1999). *Imperial institutions and local communities: Ottoman Karaferye, 1758-1774*. Cambridge.
- Michailidis, M. (1997). "Les peintures murals del' eglise de saint Jean le Theologien a Veria", *Βέροια βυζαντινή πόλη μνημειακή ζωγραφική*, τ. Α', Βέροια: Type press.

Ελληνόγλωσσες

- Αναστασόπουλος, Α. (2008). «Η Βέροια στα χρόνια των Οθωμανών μια δυναμική κοινωνία». *Πολιτιστικά Δρώμενα*. Βέροια, 47 (Μάρτιος-Μάιος), 21-30.
- Αρχοντάκη, Ζ. & Φιλίππου, Δ. (2003). *205 βιωματικές ασκήσεις για εμπύχωση ομάδων: ψυχοθεραπείας, κοινωνικής εργασίας, εκπαίδευσης*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Αθανασάκης, Α. (2000). *Οικο-περιβαλλοντική ψυχολογία και εκπαίδευση*. Αθήνα: Χρ. Δάρδανος.
- Βακαλόπουλος, Κ. (2005). *Ιστορία της μείζονος Μακεδονίας (1350-1950)*. Θεσσαλονίκη: Α. Σταμούλης.
- Βασιάδης, Α. (2006). *Ξηρολίβαδο χουάρα μουσιάτα Ξηρολίβαδο όμορφο χωριό*. Βέροια: Ν. Καραμανλίδης.
- Γκαρά, Ε. (2007). " Η πόλη και η περιοχή της Βέροιας στους οθωμανικούς χρόνους ". *Ημαθίας Μελετήματα*. Βέροια, 53-61.
- Δημητριάδης, Β. (1973). *Η Κεντρική και Δυτική Μακεδονία κατά τον Εβλιγιά Τσελεμπή*. Θεσσαλονίκη.
- Goleman, D. (1998). *Η συναισθηματική νοημοσύνη: γιατί το EQ είναι πιο σημαντικό από το IQ*. μτφρ. Α. Παπασταύρου. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καλογήρου, Ν. (1989). *Βέροια*. Βέροια: Μέλισσα.
- Καλπακίδης, Π. (2004). *Ιστορία και προσφορά ιερού ναού αγίου Αντωνίου πολιούχου Βεροίας*. Βέροια: Typepress.
- Καλπακίδης, Π. (2007). *Το μοναστήρι του Τιμίου Προδρόμου Ναούσης Ιστορία και θαύματα*. Βέροια.
- Καραγιάννη, Φ. (2010). *Οι βυζαντινοί οικισμοί στη Μακεδονία μέσα από τα αρχαιολογικά δεδομένα (4^{ος}-15^{ος} αιώνες)*. Θεσσαλονίκη: UniversityStudioPress.
- Κιουσοπούλου, Τ. (1997). "Η ύστερη βυζαντινή πόλη". *Αρχαιολογία και Τέχνες*, 64 (Σεπτέμβριος), 59-64.
- Κίσσας, Σ. (1994). " Ο μοναχισμός στη Σκήτη Βεροίας στα βυζαντινά χρόνια ", Στο, *Πρακτικά διημερίδας 27-28/3/1993*, Βέροια.
- Κοκκίνης, Σ. (1976). *Τα μοναστήρια της Ελλάδος*. Αθήνα: Εστία.
- Κολτσίδας, Α. (2012). *Ιστορία της Βέροιας και της περιοχής με παράλληλη τοπογραφία της πόλης*, τ. Α', Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.



- Κοντογιαννάκης, Ν. (2004). "Περιβάλλον, Μνημεία-Μνήμες". Στο, *Περιβάλλον Παιδεία Πολιτισμός. Πρακτικά συνεδρίου 27/03, 5-8/04/2002. Καλαμάτα-Καρδαμύλη, Αθήνα: Επτάλοφος.*
- Κοτταρίδη, Α. (2004). "Η ανασκαφή στη Τζαμάλα Βερμίου το 2001. Μεγάλα έργα και αρχαιότητες". *Το αρχαιολογικό έργο στη Μακεδονία και στη Θράκη*, 16, 501-509.
- Κοτταρίδη, Α. " Η έρευνα στις Αιγές, μία πόλη κατά κώμας". *Το αρχαιολογικό έργο στη Μακεδονία και στη Θράκη*, 20, 773-778.
- Κωστής, Κ. (1991). "Κοινότητες, Εκκλησία και Μιλλέτ στις ελληνικές περιοχές της Οθωμανικής αυτοκρατορίας κατά την περίοδο των μεταρρυθμίσεων". *Μνήμων*, 13, 57-76.
- Λιλιμπάκη-Ακαμάτη, Μ. (2010-12). " Ο Φώτιος Πέτσας και η αρχαιολογική έρευνα στη Μακεδονία". *Μακεδονικά*, 39, 255-262.
- Mango, C. (1990). *Βυζάντιο: η αυτοκρατορία της Νέας Ρώμης*. μφρ. Δ. Τσουγκαράκης. Αθήνα: ΜΙΕΤ.
- Μάρτος, Δ. (2008). "Η Βέροια στα χρόνια των Οθωμανών μία ρατσιστική κοινωνία" *Πολιτιστικά Δρώμενα*. Βέροια, 48 (Ιούνιος- Αύγουστος), 16-22.
- Μερούσης, Ν. & Στεφανή, Λ. (1993-94). "Προϊστορικοί οικισμοί του νομού Ημαθίας". *Μακεδονικά*, 29, 339-365.
- Μουτσόπουλος, Ν. (1997). " Η πρώιμη βυζαντινή και η μεσοβυζαντινή πόλη", *Αρχαιολογία και Τέχνες*, 64 (Σεπτέμβριος), 29-58 .
- Μουτσόπουλος, Ν. (2012). *Ο ναός των αγίων Κηρύκου και Ιουλίττης στη Βέροια*, Θεσσαλονίκη: UninersityStudioPress.
- Μοσχόπουλος, Γ. (2012). *Το Ρουμλούκι (Καμπανία) κατά την πρώιμη και μέση Οθωμανοκρατία*, Θεσσαλονίκη: Εντευκτήριο.
- Μπατσαράς, Ν. (2000). *Το μοναστήρι της Μουτσιάλης ιστορία και θαύματα*, Βέροια: Μυγδονία.
- Μπλιάτκας, Θ. (2009). *Νάουσα Νιάουστα από την ίδρυση μέχρι και το ολοκαύτωμά της*. Νάουσα.
- Ξυνάδας, Ε. (2012). "Βέροια 16 Οκτωβρίου 1912 από την αυτοκρατορία στο εθνικό κράτος", Στο, *Βέροια 16 Οκτωβρίου 1912 η απελευθέρωση της πόλης μέσα από κείμενα του 20^{ου} αιώνα*. Βέροια, 13-32.
- Παϊσίδου, Μ. (1997). "Απόψεις με αφορμή ορισμένα παλαιολόγια παραδείγματα από τη Βέροια", Στο *Βέροια βυζαντινή πόλη μνημειακή ζωγραφική*. τ. Α'. Βέροια: Τυρεpress, σς. 66-71.
- Παπάζης, Δ. (1995). *Ιστορία της ιεράς μονής Τιμίου Προδρόμου Σκήτη Βεροίας*. Βέροια: Μέλισσα.
- Παπαζώτος, Θ. (1994). *Η Βέροια και οι ναοί της 11^{ου}-18^{ου} αιώνας*, Αθήνα.
- Παπαζώτος, Θ. (2003). *Οδοιπορικό στη βυζαντινή και μεταβυζαντινή Βέροια*. Αθήνα.



- Πασχαλίδης, Σ. (1994). "Άγιοι συνδεδεμένοι με τη Σκήτη Βεροίας και τη εν αυτή μονή Τιμίου Προδρόμου", Στο, *Πρακτικά διημερίδας 27-28/3/1993*, Βέροια.
- Πέtkος, Α. (2010) «Ο αρχαιολογικός χώρος αγίου Παταπίου Βεροίας», *Μελετήματα Ημαθίας*, 1, 81-115.
- Σκιαδαρέσης, Γ. (2016). *Η παλαιά Μητρόπολη της Βέροιας στο πλαίσιο της βυζαντινής αρχιτεκτονικής*, Θεσσαλονίκη.
- Σταλίδης, Γ. (2006). "Ο ιερός ναός των αγίων Αναργύρων στην Έδεσσα". Στο, *Η Έδεσσα και η περιοχή της ιστορία και πολιτισμός. Πρακτικά Πανελληνίου επιστημονικού συνεδρίου*, 19-21/9/1997. Έδεσσα.
- Τσιγαρίδας, Ε. (1997). "Οι τοιχογραφίες της πρόθεσης στην παλιά Μητρόπολη Βέροιας", *Βέροια βυζαντινή πόλη μνημειακή ζωγραφική*, τ. Α', Βέροια:Τυρεpress.
- Τσιλιπάκου, Α. (1997). "Οι άτυχες βυζαντινές και μεταβυζαντινές εκκλησίες της Βέροιας και της περιοχής της". *Βέροια βυζαντινή πόλη μνημειακή ζωγραφική*. τ. Α'. Βέροια:Τυρεpress.
- Fundie, L. (2015). "Νέα ερμηνευτική πρόταση και αναχρονολόγηση της ζωγραφικής του ναού του Μεγάλου Θεολόγου στη Βέροια", *Δελτίον της Χριστιανικής Αρχαιολογίας Εταιρείας*, 36, 65-78.
- Χιονίδης, Γ. (1970). *Ιστορία της Βέροιας της πόλεως και της περιοχής*, τ. Β', Θεσσαλονίκη.
- Χριστοδούλου, Α. (1960), *Ιστορία της Βέροιας*, Βέροια.

Νικόλαος Λιλιόπουλος

Π.Ε. 01 (Θεολόγος), ΜΑ Βυζαντινής και χριστιανικής αρχαιολογίας και τέχνης,
Κέντρο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης Νάουσας
nliliopoulos@gmail.com



Πολυπρισματική Θεώρηση της Αντιγόνης του Σοφοκλή μέσω της τέχνης

Ελένη Λιούσα

Περίληψη

Η αξιοποίηση της τέχνης στην εκπαιδευτική διαδικασία συνιστά έναν αποτελεσματικό τρόπο προσέλευσης του ενδιαφέροντος των μαθητών και συμβάλλει πολλαπλά στην κατανόηση, τη δημιουργική προσέγγιση και την ουσιαστική κατάκτηση της νέας γνώσης. Με βάση το σκεπτικό αυτό, η διδακτική πρόταση που παρουσιάζεται αξιοποιεί προσλήψεις της Αντιγόνης του Σοφοκλή από διάφορες μορφές τέχνης. Συγκεκριμένα, εξετάζονται αποσπάσματα από τα θεατρικά κείμενα Αντιγόνη του J. Anouilh, και Antigona Furiosa της G. Gambaro, το ποίημα Ισμήνη του Γ. Ρίτσου, ο πίνακας Antigone του Mark Rothko, καθώς και η όπερα Antigona του Carl Orff, έργα, που το καθένα φωτίζει από μια άλλη οπτική την τραγωδία. Πρωταρχικός στόχος είναι να καταδειχθεί ότι το κείμενο του Σοφοκλή εκφράζει μηνύματα οικουμενικά, διαχρονικά και πολυεπίπεδα γι' αυτό και αξιοποιήθηκε καλλιτεχνικά σε ποικίλες ιστορικές περιστάσεις και πολιτικοκοινωνικά συμφραζόμενα. Επιπρόσθετοι στόχοι είναι η επαφή με ποικίλες μορφές τέχνης, η διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο ένα κοινό θέμα αναδημιουργείται καλλιτεχνικά και η ανάπτυξη της αισθητικής και κριτικής σκέψης των μαθητών. Τέλος, επιδιώκεται η καλλιέργεια της δημιουργικότητάς τους μέσα από την καλλιτεχνική επεξεργασία και απόδοση χωρίων της τραγωδίας. Τα αποτελέσματα της εφαρμογής της διδακτικής πρότασης καταδεικνύουν ότι η τέχνη μπορεί να κινητοποιήσει τους μαθητές και να διαμορφώσει κατάλληλο κλίμα για μια αποτελεσματική διδασκαλία.

Λέξεις κλειδιά: Αντιγόνη, πρόσληψη, τέχνη, διδασκαλία

1. Εισαγωγή

Η διαμόρφωση ατόμων που διαθέτουν κριτική σκέψη, δημιουργικότητα, ικανότητα προσαρμογής της κατακτημένης γνώσης και επίλυσης πραγματικών προβλημάτων καθίσταται αναγκαία στη σημερινή εποχή. Επομένως, ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα οφείλει να αξιοποιεί όλα τα μέσα που μπορούν να συμβάλουν αποτελεσματικά προς αυτή την κατεύθυνση. Η τέχνη, αποτελώντας κατεξοχήν ένα τέτοιο μέσο, εντασσόμενη στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι σε θέση να προσδώσει πολλαπλά οφέλη, όπως έχουν καταδείξει πολλοί θεωρητικοί. Ο Kant επισημαίνει ότι η αισθητική εμπειρία δίνει τη δυνατότητα στο άτομο να αντιλαμβάνεται την πραγματικότητα με μια εναλλακτική προοπτική, ο John Dewey (Dewey: 1980) τονίζει ότι αναπτύσσει τη φαντασία που είναι στοιχείο απαραίτητο στη διεργασία της μάθησης, ενώ ο Gardner (Gardner: 1990) τη θεωρεί απαραίτητη για την κατανόηση και τη συνειδητοποίηση πτυχών της πραγματικότητας που δεν γίνονται εύκολα αντιληπτές με τη λογική. Τέλος, ο Κόκκος (Κόκκος: 2011) υποστηρίζει ότι η επαφή με τα έργα τέχνης αναπτύσσει την αισθητική



εμπειρία των μαθητών, οξύνει τη σκέψη και την κρίση τους και καλλιεργεί τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους.

Η ένταξη της τέχνης στην εκπαίδευση νοείται είτε ως ξεχωριστό διδακτικό αντικείμενο είτε ως εκπαιδευτικό εργαλείο που μπορεί να χρησιμοποιηθεί στη διδασκαλία άλλων μαθημάτων, συσχετιζόμενη με επιμέρους θεματικές ενότητες και αξιοποιούμενη πολλαπλώς. Στο πλαίσιο αυτό, η προτεινόμενη διδακτική πρόταση συνδέει την τραγωδία Αντιγόνη του Σοφοκλή με έργα διαφορετικών μορφών τέχνης προκειμένου να κατανοηθούν βαθύτερα και επαρκέστερα από τους μαθητές τα νοήματα που ενυπάρχουν στην τραγωδία.

Ο Σοφοκλής μέσα από τη σύγκρουση Αντιγόνης – Κρέοντα πετυχαίνει, πέρα από τη σκιαγράφηση του χαρακτήρα τους, να αναδείξει θέματα, προβληματισμούς και διλήμματα επίκαιρα για την εποχή του, καθώς η τραγωδία δεν ήταν μόνο μέσο ψυχαγωγίας, αλλά έθετε και ζητήματα, προβληματίζε και άμεσα ή έμμεσα έπαιρνε θέση πάνω σ' αυτά. Η σύγκρουση των δύο διαφορετικών κοσμοθεωριών και κατ' επέκταση της παλιάς με τη νέα γενιά, του ανθρώπινου με τον θεϊκό νόμο, της πόλης με την οικογένεια, αποτελούν ζητήματα που απασχόλησαν όχι μόνο την αθηναϊκή κοινωνία του 5^{ου} αι. π. Χ., αλλά έχουν και διαχρονικό χαρακτήρα καθώς αντίστοιχες διαμάχες ποτέ δεν έπαψαν να υφίστανται.

Έτσι, η Αντιγόνη καθίσταται έργο πολυσήμαντο και επίκαιρο, με τεράστια επίδραση σε πολλούς τομείς της διανόησης. Κάθε εποχή την προσέλαβε διαφορετικά και στα χρόνια που ακολούθησαν δεν αποτέλεσε μόνο αντικείμενο μελέτης και ποικίλων αναλύσεων αλλά, μέσα από την τέχνη, έδωσε τη φωνή της για να ακουστούν άλλες φωνές, να εκφραστούν αντιλήψεις και ιδέες ατόμων ή ευρύτερων ομάδων. Οι διαφορετικές προσλήψεις της στα νέα έργα που δημιουργήθηκαν, τα οποία βρίσκονται σε άμεση συνάφεια με την εποχή τους και το εκάστοτε ιστορικοκοινωνικό πλαίσιο μας δίνουν τη δυνατότητα να κατανοήσουμε καλύτερα το αρχικό έργο και να ανακαλύψουμε σ' αυτό νέες πτυχές, διαφορετικές ενδεχομένως από τις κυρίαρχες ερμηνείες. Οι διαδοχικές προσλήψεις της Αντιγόνης μπορούν λοιπόν να αξιοποιηθούν αποτελεσματικά στη διδασκαλία και να δώσουν στους μαθητές τη δυνατότητα να έρθουν σε επαφή και με άλλες Αντιγόνες.

2. Στοιχεία εφαρμογής

Το σενάριο αφορά το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών Γ.Π. της Β' τάξης του λυκείου. Εφαρμόστηκε κατά το σχολικό έτος 2017-2018 σε τμήμα 22 μαθητών του 3ου ΓΕΛ Σερρών και η διάρκειά του ήταν τέσσερις διδακτικές ώρες.

3. Περιγραφή και Στόχοι

Η διδακτική πρόταση αξιοποιεί καλλιτεχνικές προσλήψεις της Αντιγόνης. Εξετάζονται αποσπάσματα από τα θεατρικά Αντιγόνη του J. Anouilh και



Antigona Furiosa της G. Gambaro, το ποίημα Ισμήνη του Γ. Ρίτσου, ο πίνακας Antigone του Mark Rothko και η όπερα Antigona του Carl Orff. Τα παραπάνω έργα, που ανήκουν όχι μόνο σε διάφορες μορφές τέχνης αλλά και σε διαφορετικές εποχές, έχουν επιλεγεί για να φωτίσει το καθένα από μια άλλη οπτική γωνία την τραγωδία. Στόχος είναι να καταδειχθεί ότι το κείμενο του Σοφοκλή, όπως κάθε μεγάλο έργο τέχνης, εκφράζει μηνύματα οικουμενικά, διαχρονικά και πολυεπίπεδα γι' αυτό και εξακτινώθηκε στο χρόνο και στο χώρο, αξιοποιούμενο σε ποικίλες ιστορικές περιστάσεις και πολιτικοκοινωνικά συμφραζόμενα. Παράλληλα η εξέταση έργων διαφορετικών μορφών τέχνης αποδεικνύει ότι τα μηνύματα που εμπεριέχει το κείμενο της Αντιγόνης έχουν αποδοθεί με ποικίλους εκφραστικούς τρόπους και δεν περιορίζονται μόνο στη λεκτική μορφή.

Στόχος είναι οι μαθητές, χωρισμένοι σε ομάδες:

- Να κατανοήσουν τα κεντρικά ζητήματα και τα διλήμματα που θέτει το κείμενο και να αντιληφθούν τη διαχρονικότητα που τα χαρακτηρίζει.
- Να έρθουν σε επαφή με έργα τέχνης διαφορετικών μορφών και να αναπτύξουν την αισθητική τους.
- Να προσεγγίσουν ελεύθερα τα σύγχρονα έργα και να εκφράσουν τις εντυπώσεις τους από αυτά.
- Να διερευνήσουν τις βασικές θεματικές που τα συνδέουν με την τραγωδία του Σοφοκλή διαπιστώνοντας ομοιότητες και διαφορές.
- Να διακρίνουν τα στοιχεία του αρχαίου κειμένου που έχουν αξιοποιηθεί από τα νεότερα έργα και να εξαγάγουν συμπεράσματα που αιτιολογούν τις συγκεκριμένες επιλογές.
- Να κατανοήσουν πώς ένα κοινό θέμα μπορεί να αποδοθεί από διαφορετικές οπτικές και με διαφορετικούς εκφραστικούς τρόπους μέσω της τέχνης.
- Να διερευνήσουν πώς τα σύγχρονα έργα αξιοποίησαν και επικαιροποίησαν το έργο του Σοφοκλή για να εκφράσουν προβληματικές της δικής τους εποχής.

4. Προϋποθέσεις Υλοποίησης

Η εξέταση έργων τέχνης που χρησιμοποίησαν ως διακείμενο ή ως πηγή έμπνευσης την Αντιγόνη του Σοφοκλή, αποτελεί μια διαδικασία που προϋποθέτει τη γνώση του αρχικού κειμένου. Έτσι, το συγκεκριμένο σενάριο προτείνεται να εφαρμοστεί μετά την ολοκλήρωση του έργου, κατά τη συνολική του θεώρηση. Η διδακτική διαδικασία ολοκληρώνεται σε τέσσερις διδακτικές ώρες. Επειδή το παραδοτέο κάθε ομάδας και η τελική του παρουσίαση είναι σε ηλεκτρονική μορφή, η διδακτική πρόταση πρέπει είτε να υλοποιηθεί στο εργαστήριο πληροφορικής, είτε σε συμβατική αίθουσα με την προϋπόθεση ότι η κάθε ομάδα διαθέτει έναν ηλεκτρονικό υπολογιστή.



5. Μεθοδολογία της διδασκαλίας

Η συγκεκριμένη πρόταση διδασκαλίας στηρίζεται στις αρχές της αυτενεργού συμμετοχής των μαθητών και της κατευθυνόμενης διερευνητικής μάθησης, καθώς ο διδάσκων λειτουργεί ως καθοδηγητής δίνοντας βασικές οδηγίες και παρέχοντας βασικές πληροφορίες, τις οποίες οι μαθητές καλούνται να επεξεργαστούν και να εμπλουτίσουν (Ματσαγγούρας 2007: 284, 495) Παράλληλα, ο εκπαιδευτικός επιλύει απορίες ή προβλήματα που τυχόν προκύπτουν, ενώ στη φάση της παρουσίασης οριοθετεί το χρόνο κάθε ομάδας και συντονίζει την τελική συζήτηση. Επιπλέον, ακολουθείται η ομαδοσυνεργατική μέθοδος η οποία είναι ενδεδειγμένη σε διδασκαλίες όπου είναι απαραίτητη *«η αλλαγή οπτικής γωνίας και η επίλυση προβλημάτων»* (Ματσαγγούρας 2007: 513).

Αρχικά ο εκπαιδευτικός ενημερώνει τους μαθητές σχετικά με τη διδακτική διαδικασία που πρόκειται να υλοποιηθεί. Θεωρείται δεδομένο ότι κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας έχει γίνει αναφορά στη διαχρονική αξία της και στην ύπαρξη πολλών έργων τέχνης που εμπνεύστηκαν από αυτήν και την αξιοποίησαν με ποικίλους τρόπους. Έτσι είναι προετοιμασμένοι να γνωρίσουν τις διαφορετικές Αντιγόνες. Ο χωρισμός τους σε ομάδες γίνεται είτε από τους ίδιους, αν είναι εξοικειωμένοι με την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, είτε από τον εκπαιδευτικό για εξοικονόμηση χρόνου. Η κατανομή των έργων στις ομάδες είναι προτιμότερο να γίνει σε συνεργασία με τους μαθητές ώστε να ληφθούν υπόψη οι προτιμήσεις και τα ενδιαφέροντα τους για τις συγκεκριμένες μορφές τέχνης (Κογκούλης 2004: 207).

Τα φύλλα εργασίας, που περιέχουν τα επιμέρους έργα, σύντομες πληροφορίες γι' αυτά και διαφορετικά ερωτήματα στο καθένα, δίνονται ηλεκτρονικά, καθώς κάποια περιέχουν υπερσυνδέσμους, εικόνες και φωτογραφίες. Στο καθένα υπάρχουν τρία ερωτήματα σχετικά με το εξεταζόμενο έργο, στα οποία οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν τεκμηριωμένα. Με το τέταρτο τους ζητείται να αξιοποιήσουν τις απαντήσεις καθώς και επιπλέον πληροφορίες από το διαδίκτυο για να ετοιμάσουν το τελικό παραδοτέο που είναι ένα πληροφοριακό κείμενο για το αντίστοιχο έργο και τον δημιουργό του καθώς και για τα συμπεράσματα από τη συνεξέτασή του με την τραγωδία. Τα κείμενα είναι πολυτροπικά, συνοδευόμενα, ανάλογα με το εξεταζόμενο έργο, από σχετικές εικόνες, πίνακες, φωτογραφίες από παραστάσεις, βίντεο ή μουσική. Δημοσιεύονται σε ιστολόγιο, έτσι ώστε να δημιουργηθεί μια σχετική βάση υλικού που μπορεί να χρησιμοποιηθεί και μελλοντικά στη διδασκαλία του μαθήματος.

Μετά την επεξεργασία των φύλλων εργασίας προβλέπεται παρουσίαση των τελικών κειμένων στην ολομέλεια, προκειμένου το σύνολο της τάξης να έρθει σε επαφή με όλα τα εξεταζόμενα έργα και να προκύψουν συμπεράσματα που αφορούν γενικά στην πρόσληψη της Αντιγόνης. Κάθε ομάδα ορίζει έναν υπεύθυνο για την παρουσίαση. Μετά το τέλος της οι



υπόλοιπες ομάδες μπορούν να θέσουν ερωτήματα και να διατυπώσουν σχόλια σχετικά με όσα άκουσαν και να ακολουθήσει διάλογος τον οποίο συντονίζει ο εκπαιδευτικός. Τέλος, κατά την τέταρτη διδακτική ώρα οι μαθητές, στα πλαίσια των ομάδων, καλούνται να επιλέξουν ένα χωρίο της τραγωδίας και να το μεταπλάσουν καλλιτεχνικά.

6. Παρουσίαση δραστηριοτήτων

Η διδακτική πρόταση περιλαμβάνει τρεις φάσεις οι οποίες αντιστοιχούν στην αναζήτηση και τη σύνθεση πληροφοριών, στην παρουσίαση του παραγόμενου υλικού και στην καλλιτεχνική αναδημιουργία και έκφραση των μαθητών.

6.1. Πρώτη Φάση (Δύο ώρες)

Η πρώτη φάση αφιερώνεται στη συνεξέταση της τραγωδίας με τα παράλληλα έργα. Οι μαθητές χωρίζονται σε πέντε ομάδες και η καθεμία επεξεργάζεται ένα έργο συμπληρώνοντας το αντίστοιχο φύλλο εργασίας. Το κάθε φύλλο περιέχει ένα εισαγωγικό σημείωμα με βασικές πληροφορίες για το έργο, τον δημιουργό και την εποχή που γράφτηκε. Στόχος δεν είναι να δοθούν κατευθυντήριες ερμηνευτικές γραμμές, αλλά ορισμένα απαραίτητα στοιχεία για την κατανόησή του. Δίνεται επίσης ένα χαρακτηριστικό απόσπασμα κάθε έργου, προκειμένου οι μαθητές να το επεξεργαστούν συγκριτικά και να απαντήσουν στα αντίστοιχα ερωτήματα.

Η πρώτη ομάδα εξετάζει ένα απόσπασμα από τη συνομιλία Αντιγόνης – Κρέοντα στο έργο του Ανουίη και καλείται αρχικά να εντοπίσει τις ομοιότητες και διαφορές στους πρωταγωνιστές των δύο έργων (1) (Οι αριθμοί αναφέρονται στις ερωτήσεις του αντίστοιχου φύλλου εργασίας για την κάθε ομάδα, που παρατίθενται στο Παράρτημα της παρούσας εργασίας). Ο Ανουίη χρησιμοποιεί το μύθο μόνο ως υπόστρωμα και οι ήρωες αποκτούν ιδιαίτερα ψυχολογικά χαρακτηριστικά. Παίρνουν θέση απέναντι σε ζητήματα όπως η πολιτική, ο αυταρχισμός του κράτους αλλά και η ατομική ευτυχία, το κοινωνικό κατεστημένο και η ελευθερία. Ο ρεαλιστής ηγέτης Κρέοντας προσπαθεί να συνετίσει και να σώσει την ασυμβίβαστη επαναστάτρια και ατίθαση Αντιγόνη και να την πείσει να συμβιβαστεί και να «ευτυχίσει» δίπλα στον Αίμονα. Ο διάλογός τους αποκαλύπτει τον ψυχισμό και τελικά την τραγικότητά τους, την οποία καλούνται οι μαθητές να περιγράψουν διαπιστώνοντας τη διαφοροποίησή της από την τραγικότητα των αρχαίων ηρώων, καθώς στο σύγχρονο έργο ο άνθρωπος δεν είναι έρμαιο της μοίρας αλλά καθορίζει ο ίδιος την πορεία του (Ο' Hanlon 1980: 546) (2). Γιατί ο Ανουίη «επινοεί μια σύγχρονη αντίληψη του τραγικού που προκύπτει χωρίς τη θεϊκή παρέμβαση αλλά με φόντο τη ροή της καθημερινής ιστορικότητας» (Ανουίη 2014: 10). Τέλος, ζητείται να διερευνηθεί η σχέση της Αντιγόνης του Σοφοκλή με τη ναζιστική κατοχή, στο πλαίσιο της οποίας γράφτηκε το



σύγχρονο κείμενο, για να γίνει φανερός και σ' αυτή την περίπτωση, ο διαχρονικός της χαρακτήρας (3).

Η δεύτερη ομάδα επεξεργάζεται ένα χαρακτηριστικό τμήμα από την *Antigona Furiosa* της G. Gambaro (Feitlowitz: 1992), το πιο πρόσφατο αλλά και πιο απομακρυσμένο γεωγραφικά έργο σε σχέση με τα υπόλοιπα (Η απουσία ελληνικής μετάφρασης υποχρεώνει είτε στην επεξεργασία του αγγλικού κειμένου, αν οι μαθητές είναι εξοικειωμένοι, είτε στην προηγούμενη απόδοσή του στα ελληνικά). Το στοιχείο αυτό, ότι δηλαδή η Αντιγόνη του Σοφοκλή εμπνέει μια συγγραφέα στην Αργεντινή, αποτελεί εντυπωσιακό γεγονός, πιθανώς άγνωστο στους μαθητές. Η επαφή τους λοιπόν με ένα τέτοιο κείμενο, πέρα από το συσχετισμό με το αρχαίο έργο, τους δίνει την ευκαιρία να γνωρίσουν στοιχεία για τη χώρα και την ιστορία της την εποχή που αυτό γράφτηκε, δηλαδή για τη στρατιωτική δικτατορία της περιόδου 1976-1983. Το γεγονός ότι από το 1977 οι μητέρες των αγνοουμένων διαδήλωναν ειρηνικά ζητώντας την επιστροφή των παιδιών τους και αργότερα τις σορούς τους και την τιμωρία των υπευθύνων, ώθησε την Gambaro να γράψει το έργο, εμπνεόμενη από τη σοφόκλεια τραγωδία, καθώς έβλεπε το αρχαίο δράμα να παίζεται στους δρόμους του Μπουένος Άιρες (Kason 2012: 51).

Στους μαθητές δίνονται, παράλληλα με το κείμενο και φωτογραφίες από την παράσταση προκειμένου να αντιληφθούν καλύτερα τις επιλογές της συγγραφέως. Έτσι, μπορούν να επισημάνουν τις διαφοροποιήσεις στα πρόσωπα διαπιστώνοντας ότι η Gambaro χρησιμοποιεί μόνο τρία, την Αντιγόνη, τον Κορυφαίο και τον Αντίνοο (1). Για την ερμηνεία αυτής της επιλογής εύκολα μπορούν να κάνουν το συσχετισμό με τους τρεις υποκριτές του αρχαίου δράματος. Στη συνέχεια τους ζητείται να εντοπίσουν το βασικό στοιχείο του μύθου που επεξεργάζεται το σύγχρονο έργο, δηλαδή την απαγορευμένη ταφή του αδελφού και την προβλεπόμενη τιμωρία και να τη συσχετίσουν με το ιστορικό του πλαίσιο, δηλαδή με τις χιλιάδες "εξαφανίσεις" πολιτών από το καθεστώς και την απόγνωση των δικών τους ανθρώπων (2). Τέλος, καλούνται να κατανοήσουν τον διαχρονικό χαρακτήρα της Αντιγόνης αντιλαμβανόμενοι ότι ο λόγος της γίνεται ο λόγος των μητέρων της Αργεντινής οι οποίες, όπως κι αυτή, συγκρούονται με την εξουσία διεκδικώντας να θρηνήσουν τους δικούς τους (3).

Η τρίτη ομάδα επεξεργάζεται ένα απόσπασμα από την Ισμήνη του Γ. Ρίτσου, ένα ποίημα της περιόδου 1967-1969. Τόσο ο χρόνος συγγραφής – εποχή της δικτατορίας - όσο και ο τίτλος αποτελούν στοιχεία ενδεικτικά για τον τρόπο που ο ποιητής χειρίζεται τον αρχαίο μύθο, την αντίστροφη δηλαδή διασκευή του, τη φθορά της εικόνας των πρωταγωνιστών και την ανάθεση πρωταγωνιστικού ρόλου σε δευτερεύοντα πρόσωπα (Ζερβού 2009: 193). Αρχικά ζητείται από τους μαθητές να σχολιάσουν την επιλογή της Ισμήνης ως πρωταγωνιστικού προσώπου (1). Θεωρείται ότι η αντιηρωική της μορφή συγκινεί περισσότερο στην αντιηρωική εποχή που γράφεται το έργο (Ζερβού 2010: 19). Το γεγονός ότι η Ισμήνη είναι η μόνη επιζήσασα του οίκου



των Λαβδακιδών προσφέρεται για ποιητική αξιοποίηση και επιτρέπει στον ποιητή να την φανταστεί γερασμένη, να προχωρά σε έναν απολογισμό. Τα μυθικά γεγονότα και κυρίως η μορφή της Αντιγόνης δίνονται μέσα από την οπτική της γωνία. Προσαρμοσμένα μέσα στα νέα ιστορικά και πολιτικά συμφραζόμενα φωτίζουν τελικά την ψυχοσύνθεση των δύο πρωταγωνιστριών αναδεικνύοντας διαφορετικές πτυχές τους σε σχέση με την τραγωδία του Σοφοκλή. Οι μαθητές αναμένεται να εντοπίσουν τις ομοιότητες και τις διαφορές τους, επισημαίνοντας κυρίως τα “υπεράνθρωπα” χαρακτηριστικά της Αντιγόνης σε αντιδιαστολή με την οικεία και βαθιά ανθρώπινη φύση της Ισμήνης, αλλά και να επιλέξουν την εκδοχή που οι ίδιοι θα προτιμούσαν (2). Τέλος, σε ένα δεύτερο επίπεδο καλούνται να διερευνήσουν την έννοια της τραγικότητας που διέπει την Αντιγόνη στο έργο του Ρίτσου (3), κάνοντας λόγο για το βάρος της μοίρας της, το φόβο της για τη ζωή και τις ανθρώπινες απολαύσεις, που την οδηγούν τελικά να επιλέξει το θάνατο.

Η τέταρτη ομάδα ασχολείται με τον πίνακα Antigone του αμερικανού Mark Rothko. Το έργο, που δημιουργήθηκε μεταξύ 1938 – 1941, απεικονίζει, πολύ διαφορετικά από τις κλασικές εκδοχές, πρόσωπα του μύθου. Αρχικά οι μαθητές διερευνούν τα συναισθήματα και τους προβληματισμούς που ο καλλιτέχνης θέλει να εκφράσει μέσα από αυτό, καθώς και να τα συσχετίσουν με την τραγωδία του Σοφοκλή (1). Όπως έχει υποστηριχθεί, η μυθικές εικόνες που χρησιμοποιεί ο Rothko αντικατοπτρίζουν το εσωτερικό του χάος και την εμμονή του με την καταστροφή (Vidal 1999). Στη συνέχεια, ακολουθώντας την άποψη ότι το έργο απεικονίζει τα τέσσερα κύρια πρόσωπα της τραγωδίας (Κρέων, Αίμων, Αντιγόνη, Ισμήνη), επιχειρούν να διακρίνουν ποια χαρακτηριστικά τους αποδίδονται (2). Διακρίνεται η οργή που εκφράζεται στις αντρικές φιγούρες και η θλίψη των γυναικείων μορφών, καθώς η επιλογή των χρωμάτων συνηγορεί προς αυτή την κατεύθυνση. Τέλος, τους ζητείται να συσχετίσουν τον πίνακα με την εποχή του και να εξηγήσουν γιατί επιλέγεται ο μύθος της Αντιγόνης για να την αποδώσει (3). Αναμένεται να συνδέσουν τις φρικαλεότητες που επικρατούσαν εξαιτίας του πολέμου με την τραγική μοίρα, τον κύκλο της βίας και τη θυσία της Αντιγόνης και να κατανοήσουν πώς ο μύθος γίνεται όχημα για να εκφραστεί ο φόβος και η σκληρότητα της ανθρώπινης φύσης σε κάθε εποχή.

Η πέμπτη ομάδα εξετάζει τη μελοποιημένη εκδοχή της Αντιγόνης από την αντίστοιχη όπερα του Carl Orff. Το γεγονός ότι οι περισσότεροι μαθητές δεν είναι εξοικειωμένοι μ’ αυτό το μουσικό είδος μπορεί να λειτουργήσει θετικά προς μια αδιαμεσολάβητη επαφή και πιο ελεύθερη έκφραση των συναισθημάτων τους. Αρχικά ζητείται να περιγράψουν όσα νιώθουν ακούγοντας τρία χαρακτηριστικά αποσπάσματα και να τα συσχετίσουν με συναισθήματα που τους δημιουργεί η ανάγνωση του έργου (1). Το γεγονός ότι η μουσική όπως και η λογοτεχνία έχουν ως πρωταρχικό στόχο την πρόκληση της απόλαυσης, συνηγορεί στη συσχέτιση των συναισθημάτων.



Στη συνέχεια, καθώς η όπερα αυτή βασίστηκε στη μετάφραση του Hölderlin στην οποία «κυριαρχεί ο ρυθμός, οι συνηχήσεις, οι ποιητικές εικόνες, όχι το νόημα, το κατανοητό, το μήνυμα» (Πούχνερ 1999: 6), καλούνται να αναπτύξουν τη φαντασία τους και αναστοχαζόμενοι την τραγωδία να συνδέσουν τα μουσικά ακούσματα με συγκεκριμένες σκηνές της (2). Ο έντονος ρυθμός και οι εναλλαγές στα ηχοχρώματα, σε συνδυασμό με τις αντρικές φωνές του πρώτου αποσπάσματος δίνουν έναν τελετουργικό χαρακτήρα που θα μπορούσε να παραπέμψει τους μαθητές σε κάποιο από τα στάσιμα του χορού, ο αυστηρός τόνος του δεύτερου θυμίζει τον Κρέοντα, ενώ ο μελαγχολικός και ταυτόχρονα μνημειώδης τόνος του τρίτου αποσπάσματος σε συνδυασμό με τη γυναικεία φωνή εύκολα παραπέμπει στο θρήνο της Αντιγόνης. Κατά τον Steiner στο έργο αυτό υπάρχουν επεισόδια που αφήνουν να διαφανεί η χαμένη ολότητα του πρωτοτύπου καλύτερα από κάθε άλλη παραλλαγή ή απομίμηση (Steiner 2001: 268). Οι μαθητές θα πρέπει λοιπόν να προσδιορίσουν με ποιο τρόπο η όπερα του Orff συμπληρώνει το έργο του Σοφοκλή (3). Αναμένεται να αντιληφθούν ότι η μελοποίηση αποκαθιστά μερικώς το μουσικό στοιχείο της τραγωδίας που έχει χαθεί και υπενθυμίζει το βασικό ρόλο που κατείχε η μελωδία στο αρχαίο θέατρο ως οργανικό στοιχείο του.

6.2. Δεύτερη Φάση (Τρίτη ώρα)

Η επόμενη ώρα αφιερώνεται στην παρουσίαση των τελικών κειμένων της προηγούμενης φάσης που γίνεται με τη χρήση βιντεοπροβολέα. Τα κείμενα είναι ήδη δημοσιευμένα στο ιστολόγιο, συνεπώς η διαδικασία μπορεί να εξελιχθεί σύντομα (30' - 35') αν οι μαθητές καθοδηγηθούν να έχουν ήδη μια επαφή μ' αυτά. Ακολουθεί συζήτηση με ερωτήσεις και σχόλια από τους μαθητές σχετικά με τις παρουσιαζόμενες εργασίες.

6.3. Τρίτη Φάση (Τέταρτη ώρα)

Την τελευταία διδακτική ώρα οι μαθητές, αφού έχουν επεξεργαστεί την τραγωδία καθώς και τα έργα που την αξιοποίησαν καλλιτεχνικά, καλούνται να εκφραστούν και οι ίδιοι μέσα από την τέχνη. Συγκεκριμένα, ζητείται από κάθε ομάδα να επιλέξει ένα χωρίο του κειμένου και με βάση αυτό είτε να δημιουργήσει ένα δικό της έργο οποιασδήποτε μορφής, είτε να το συνδέσει με ένα υπάρχον καλλιτεχνικό δημιούργημα που μπορεί να αναζητήσει στο διαδίκτυο. Με δεδομένο τον περιορισμένο διαθέσιμο χρόνο, εξυπακούεται ότι στην πρώτη περίπτωση τα έργα που καλούνται να δημιουργήσουν οι μαθητές είναι μικρής έκτασης.

7. Εφαρμογή

Η διδακτική πρόταση εφαρμόστηκε σε τμήμα 22 μαθητών, στην αίθουσα διδασκαλίας. Οι μαθητές ενημερώθηκαν εκ των προτέρων για τον τρόπο διδασκαλίας που θα εφαρμοζόταν, για εξοικονόμηση χρόνου. Όντας ήδη



εξοικειωμένοι με την ομαδοσυνεργατική μέθοδο, χωρίστηκαν εύκολα σε ομάδες και επέλεξαν τα αντίστοιχα έργα. Επιπλέον, κάθε ομάδα είχε το δικό της φορητό υπολογιστή με σύνδεση στο διαδίκτυο (μέσω του ασύρματου δικτύου του σχολείου).

Στην πρώτη φάση η κάθε ομάδα πήρε ηλεκτρονικά, μέσω USB το αντίστοιχο φύλλο εργασίας σύμφωνα με την επιλογή που είχε προηγηθεί (Η ομάδα που επεξεργάστηκε το έργο της Gambaο ήταν ήδη καθορισμένη από την προηγούμενη διδακτική ώρα. Δύο μέλη με πολύ καλή γνώση της αγγλικής είχαν ήδη κάνει τη μετάφραση του κειμένου, οπότε ολόκληρη η ομάδα δούλεψε μ' αυτή). Με την καθοδήγηση της διδάσκουσας αφιέρωσαν 15 περίπου λεπτά στην επεξεργασία του σύγχρονου έργου, αφού πρώτα διάβασαν τις απαραίτητες πληροφορίες από το εισαγωγικό σημείωμα. Στη συνέχεια, συμβουλευόμενοι και το κείμενο της Αντιγόνης από το σχολικό βιβλίο, απάντησαν ηλεκτρονικά στις ερωτήσεις του φύλλου εργασίας. Η διαδικασία αυτή διήρκεσε 30 λεπτά. Η επόμενη ώρα αφιερώθηκε στη σύνθεση του τελικού κειμένου, για το οποίο χρησιμοποιήθηκαν κατά βάση οι προηγούμενες απαντήσεις τους, καθώς και στην αναζήτηση εικόνων από το διαδίκτυο για τον εμπλουτισμό του. Οι ολοκληρωμένες εργασίες κάθε ομάδας παραδόθηκαν ηλεκτρονικά στη διδάσκουσα και αναρτήθηκαν στο ιστολόγιο.

Την τρίτη ώρα έγινε η παρουσίαση των εργασιών. Δεδομένου ότι ήταν ήδη δημοσιευμένες και όλοι οι μαθητές τις είχαν διαβάσει και ακούσει τα μουσικά αποσπάσματα, (όπως τους είχε ήδη τονισθεί ως οδηγία) η παρουσίαση ήταν σύντομη, διάρκειας 6-7 λεπτών για κάθε ομάδα και περιέλαβε τα βασικά συμπεράσματα από την επεξεργασία των παράλληλων έργων. Ακολούθησε σύντομος διάλογος.

Στην τελευταία φάση, οι μαθητές κινήθηκαν ελεύθερα. Το τρίτο στάσιμο της τραγωδίας (στ. 781-800) που είναι αφιερωμένο στον έρωτα, αποδόθηκε από την πρώτη ομάδα με το έργο του Klimt, Το φιλί και από την τρίτη ομάδα με ένα δικό της ποιητικό κείμενο. Η δεύτερη ομάδα, απεικόνισε τη σύγκρουση του Κρέοντα με τον γιο του Αίμονα (στ. 730-765) με ένα σκίτσο, η τέταρτη ομάδα επέλεξε το μουσικό κομμάτι του Albinoni, Adagio in G minor για να επενδύσει το χωρίο όπου ο φύλακας αφηγείται τη δεύτερη ταφή του Πολυνείκη από την Αντιγόνη (στ. 415-431) και τέλος η πέμπτη ομάδα με ένα φωτογραφικό κολάζ αποτύπωσε το πρώτο στάσιμο (στ. 332-375) που αποτελεί έναν ύμνο στη δύναμη του ανθρώπου. Όπως ήταν αναμενόμενο, τα αποσπάσματα που επελέγησαν αποτελούν κορυφαία σημεία του έργου, με έντονη συναισθηματική φόρτιση.

8. Αξιολόγηση

Τα αποτελέσματα από την εφαρμογή της παραπάνω διδακτικής πρότασης μπορούν να χαρακτηρισθούν εξαιρετικά ενθαρρυντικά. Η διδακτική διαδικασία, υπήρξε πολύ αποδοτική καθώς η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών ανταποκρίθηκε θετικά. Μέσα από την αξιοποίηση της τέχνης τους



δόθηκε η δυνατότητα να εμπλακούν προσωπικά στην εκπαιδευτική διαδικασία, να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση συνειδητοποιώντας ότι η προσωπική τους ερμηνεία είναι σημαντική, αλλά και να συνεργαστούν αποτελεσματικά στα πλαίσια των ομάδων. Εξαιτίας της δυνατότητας ελεύθερης διατύπωσης ιδεών, της αποδοχής των απαντήσεων χωρίς τον αυστηρό χαρακτηρισμό σωστού-λάθους και της δυνατότητας να εκφραστούν καλλιτεχνικά παρατηρήθηκε συμμετοχή ακόμη και των πιο αδύνατων.

Όσον αφορά τις δραστηριότητες των αντίστοιχων φάσεων, θα πρέπει να σημειωθεί ότι υπήρξαν κάποιες επιμέρους δυσκολίες. Συγκεκριμένα, στην πρώτη φάση η διαδικασία δεν ολοκληρώθηκε στον προβλεπόμενο χρόνο, καθώς αποδείχτηκε ότι οι ομάδες αντιμετώπισαν δυσκολίες στη σύνθεση ενός πλήρους και σωστά διαρθρωμένου κειμένου, γι' αυτό και ανέλαβαν να ολοκληρώσουν τις εργασίες στο σπίτι και να τις στείλουν με ηλεκτρονικό ταχυδρομείο στη διδάσκουσα για να τις ανεβάσει στο ιστολόγιο, μετά από έλεγχο και διορθώσεις που αφορούσαν την έκφραση αλλά και το περιεχόμενο σε ορισμένα σημεία. Στην τρίτη φάση επίσης, δύο από τις ομάδες δυσκολεύτηκαν να επιλέξουν χωρίο της τραγωδίας προκειμένου να το αναδημιουργήσουν καλλιτεχνικά και χρειάστηκε η βοήθεια από την εκπαιδευτικό που πρότεινε συγκεκριμένα σημεία για να κάνουν τις τελικές τους επιλογές.

Ωστόσο, υπήρξε πολύ θετική και ενεργητική ανταπόκριση κατά τη δεύτερη φάση, όπου παρουσιάστηκαν οι εργασίες των ομάδων στην ολομέλεια. Αναλυτικότερα, οι μαθητές εντυπωσιάστηκαν από τη γεωγραφική εξακτίνωση της Αντιγόνης και κυρίως από το έργο της Gambaο στην Αργεντινή. Με ενδιαφέρον άκουσαν τα σχετικά ιστορικά γεγονότα και θεώρησαν πολύ ευρηματικό το συσχετισμό τους με την τραγωδία του Σοφοκλή. Αίσθηση έκανε και ο πίνακας του Rothko, περισσότερο εξαιτίας της τεχνοτροπίας του, που αφενός δυσκόλεψε την κατανόησή του και αφετέρου, όπως ειπώθηκε δε θυμίζει καθόλου αρχαία Ελλάδα και Αντιγόνη. Πολλοί είδαν θυμό και οργή και συνέδεσαν τον πίνακα με τον Κρέοντα. Η όπερα του Orff, παρόλο που στους περισσότερους δεν ήταν οικεία ως είδος, συνδέθηκε εύκολα με τις αντίστοιχες σκηνές του έργου. Τα ακούσματα φάνηκαν αρκετά έντονα και δυναμικά σε σχέση με την τραγωδία, ενώ σε κάποιους μαθητές τα δύο πρώτα θύμισαν σκηνές μάχης. Το άλλο θεατρικό κείμενο, όπως και το ποίημα φάνηκαν πιο οικεία. Θετικές εντυπώσεις στο έργο του Anouilh απέσπασε τόσο η Αντιγόνη, στην οποία οι μαθητές είδαν περισσότερο μια επαναστατημένη νέα απέναντι σε έναν ηλικιωμένο, όσο και ο Κρέοντας εξαιτίας της προσπάθειάς του να σώσει την ανιψιά του. Τέλος, η Ισμήνη του Ρίτσου φάνηκε πολύ ανθρώπινη, με λογικές αδυναμίες και έδωσε κατά τη γνώμη τους μια τελείως διαφορετική Αντιγόνη που για αρκετούς θεωρήθηκε αποτέλεσμα της ζήλειας προς την αδελφή της ή για άλλους αιώνια θαυμάστριά της.



Σε συζήτηση – αξιολόγηση που ακολούθησε μετά την ολοκλήρωση της διδασκαλίας, με στόχο την γενικότερη αποτίμηση της διδακτικής πρότασης, οι περισσότεροι μαθητές βρήκαν εξαιρετικά ενδιαφέρουσα την εξέταση παράλληλων έργων και ειδικά αυτών με τα οποία δεν ήταν εξοικειωμένοι, καθώς όπως είπαν δεν τους δίνεται στο σχολείο συχνά η δυνατότητα να έρχονται σε επαφή με την τέχνη. Επιπλέον, επισήμαναν ότι μέσα από τα σύγχρονα έργα είδαν με μια διαφορετική ματιά την Αντιγόνη και κατανόησαν το διαχρονικό της χαρακτήρα και το πλήθος των μηνυμάτων που εκφράζονται μέσα από τον λόγο της.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

- Dewey, J. (1980). *Art as experience*. USA: The Penguin Group (Πρώτη πρωτότυπη δημοσίευση 1934).
- Gardner, H. (1990). *Art Education and Human Development*. Los Angeles: Getty Education for the Arts.
- Feitlowitz, M. (1992). *Information for Foreigners. Three Plays by Griselda Gambaro*. Illinois: Northwestern University Press. Ανακτήθηκε 19/05/2020 Από <https://books.google.gr/books?id=yMHZJ5Lzx3IC&pg=PA133&lpg=PA133&dq=antigona+furiosa&source=bl&ots=l7WGVmijgh&sig=jvhEjMD7Rb2ILJWdkA3qddkHYhl=el&sa=X&ved=0ahUKEwjYhraZ3YjbAhVFyaQKHbtXCjIQ6AEIVjAG#v=onpae&q&f=true>
- Kason Poulson, N. (2012). In Defense of the Dead: *Antígona furiosa*, by Griselda Gambaro. In, *Romance Quarterly Vol. 59, 2012 - Issue 1: Reception of Greek and Roman Drama in Latin America*. Ανακτήθηκε 19/05/2020 από: <https://doi.org/101080/08831157.2012.626378>
- O'Hanlon, R. (1980). Metatragedy in Anouilh's "Antigone". In, *The Modern Language Review, Vol. 75, No. 3 (Jul., 1980), pp. 534-546*. Ανακτήθηκε 19/05/2020 από: <https://www.jstor.org/stable/3727972>
- Vidal-de Guillebon, G. (1999). *Mark Rothko, The artist of the red night 1903-1970*. (Transl. Michael Taylor). Ανακτήθηκε 19-05-2020 από: <http://vidal.genevieve.pagesperso-orange.fr/rothko/>

Ελληνόγλωσσες

- Anouilh, J. (2104). *Αντιγόνη*. (Μετάφραση-Εισαγωγή: Στρατής Πασχάλης). Αθήνα: Εκδόσεις Γκόννη.
- Ζερβού, Α. (2009). «Ο αρχαίος μύθος και η «στρατευμένη» ποίηση του καιρού μας- με αναφορές στο έργο του Γιάννη Ρίτσου». Στο: Δ. Κόκορης (επιμ.), *Εισαγωγή στην ποίηση του Ρίτσου*. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.



- Ζερβού, Α. (2010). «Ο φιλόμυθος Ρίτσος και οι αρχαίοι: επαναλήψεις και κατοπτρισμοί». *Φιλολογική 110*: 16-24.
- Κογκούλης, Ι. (2004). *Η σχολική τάξη ως κοινωνική ομάδα και η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός οίκος Αδελφών Κυριακίδη
- Κόκκος, Α. & συνεργάτες. (2011). *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Στρατηγικές Διδασκαλίας: Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg
- Πούχνερ, Β. (1999). Η μετάφραση της Αντιγόνης του Σοφοκλή από τον Friedrich Hölderlin και η διασκευή της Αντιγόνης από τον Bertolt Brecht: Μια φιλολογική ανίχνευση. *Σύγκριση, 10*, 59-81. Ανακτήθηκε 19/05/2020 από:
<https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/syγκrisi/issue/view/587>
- Steiner, G. (2001). *Οι Αντιγόνης*. (μτφρ. Β. Μάστορης – Π. Μπουρλάκης). Αθήνα: Καλέντης

Ελένη Λιούσα

Φιλολόγος ΜΑ, 3^ο ΓΕΛ Σερρών

elenliousa@gmail.com



Παράρτημα

Φύλλο εργασίας ομάδας 1

Jean Anouilh, Αντιγόνη

(Ο Ανουίλ επανεξετάζει τον ρόλο του Κρέοντα και τις ευθύνες που τον δεσμεύουν ως πολιτικό άρχοντα. Το έργο παραμένει διφορούμενο ως προς την απόρριψη της εξουσίας (όπως αντιπροσωπεύεται από την Αντιγόνη) και την αποδοχή της (όπως αντιπροσωπεύεται από τον Κρέοντα). Γίνονται φανεροί οι παράλληλισμοί με τη Γαλλική Αντίσταση και τη Ναζιστική κατοχή, και προφανής η καταγγελία του συγγραφέα κατά της παθητικότητας ορισμένων συντοπιτών του απέναντι στους νόμους που επέβαλε η γερμανική κατοχή.)

ΑΝΤΙΓΟΝΗ: Είσαστε απαισίσιος!

ΚΡΕΩΝ: Ναι, μικρό μου. Το απαιτεί το επάγγελμα. Εκείνο που δέχεται συζήτηση είναι αν πρέπει να το κάνεις το επάγγελμα αυτό ή δεν πρέπει. Μια όμως και το κάνεις, πρέπει να το κάνεις έτσι.

ΑΝΤΙΓΟΝΗ: Γιατί το κάνετε εσείς;

ΚΡΕΩΝ: Κάποιο πρωί, ξύπνησα βασιλιάς της Θήβας. Κι ένας Θεός ξέρει πόσο λίγο αγαπούσα την εξουσία...

ΑΝΤΙΓΟΝΗ: Έπρεπε να πείτε «όχι», τότε!

ΚΡΕΩΝ: Στο χέρι μου ήταν. Μόνο που ένιωσα, άξαφνα, σαν εργάτης που αρνιέται να δουλέψει. Δε μου φάνηκε τίμιο αυτό. Είπα «ναι».

ΑΝΤΙΓΟΝΗ: Ε, λοιπόν, τόσο το χειρότερο για σας. Εγώ δεν είπα «ναι». Τί με νοιάζουν εμένα η πολιτική σας, οι ανάγκες σας, οι άθλιες ιστορίες σας; Εγώ μπορώ ακόμα να λέω «όχι» σε ό,τι δε μ' αρέσει. Και σεις, με το στέμμα σας, με τους φρουρούς σας, με τα κουδούνια και τα χαϊμαλιά σας, μονάχα, να με θανατώσετε μπορείτε, επειδή είπατε «ναι».

ΚΡΕΩΝ: Ακουσέ με.

ΑΝΤΙΓΟΝΗ: Αν θέλω, εγώ, μπορώ να μη σας ακούσω. Σεις είπατε «ναι». Δεν έχω τίποτα να διδαχτώ από σας. Σεις έχετε. Καθόσαστε δω και ρουφάτε τα λόγια μου. Και δε φωνάζετε τους φρουρούς, μόνο και μόνο για να μ' ακούσετε ως το τέλος.

ΚΡΕΩΝ: Μα την αλήθεια, με διασκεδάζεις!

ΑΝΤΙΓΟΝΗ: Όχι, σας τρομάζω. Γι' αυτό προσπαθείτε να με σώσετε. Θα σας ήτανε, βέβαια, πιο βολικό ν' αμπαρώσετε τη μικρή Αντιγόνη ζωντανή και βουβή στο παλάτι. Είσατε πάρα πολύ ευαίσθητος και δεν μπορείτε να γίνετε άξιος τύραννος, αυτό είν' όλο. Ωστόσο, θα με σκοτώσετε σε λίγο, και γι' αυτό φοβόσαστε. Είναι άσκημο να φοβάται ένας άντρας.

ΚΡΕΩΝ: (Υπόκωφα). Ε λοιπόν, ναι, φοβάμαι πως θ' αναγκαστώ να σε θανατώσω, αν επιμένεις. Και δεν το θέλω.

ΑΝΤΙΓΟΝΗ: Εγώ δεν είμαι υποχρεωμένη να κάνω κάτι που δεν το θέλω. Μπορεί και να μη θέλατε ν' αρνηθείτε στον αδερφό μου έναν τάφο, ε; Πέστε το, λοιπόν, πως δεν το θέλατε!

ΚΡΕΩΝ: Στο είπα πριν.

ΑΝΤΙΓΟΝΗ: Κι ωστόσο, τον αρνηθήκατε. Και τώρα θα με σκοτώσετε παρά τη θέλησή σας. Αυτό θα πει να είσαι βασιλιάς;

ΚΡΕΩΝ: Ναι, αυτό.

ΑΝΤΙΓΟΝΗ: Κακόμοιρε Κρέων! Με τα σπασμένα μου γεμάτα χρώματα νύχια και τις μελανιές που μου 'καναν οι φρουροί σου στα χέρια και το φόβο που μου σπαράζει το στήθος, εγώ είμαι η βασίλισσα.

ΚΡΕΩΝ: Τότε, λυπήσου με, ζήσε. Το πτώμα τ' αδερφού σου που σαπίζει κάτω απ' τα παράθυρά μου, είναι αρκετή πληρωμή για να βασιλέψει η τάξη στη Θήβα. Ο γιος μου σ' αγαπάει. Μη μ' αναγκάζεις να πληρώσω και με σένα. Αρκετά πλήρωσα.

ΑΝΤΙΓΟΝΗ: Όχι. Είπατε «ναι». Δε θα πάψετε ποτέ να πληρώνετε.

ΚΡΕΩΝ: (Την τραντάζει απότομα, έξω φρενών). Μα για τ' όνομα του Θεού! Προσπάθησε να καταλάβεις μια στιγμή και συ, μικρή ανόητη! Πώς προσπάθησα εγώ να σε καταλάβω; Πρέπει ωστόσο να υπάρχουν και κάποιοι που να λένε «ναι». Πρέπει να υπάρξει κάποιος που να κυβερνήσει το καράβι. Κάνει νερά από παντού, είναι γεμάτο εγκλήματα, ηλιθιότητα, δυστυχία... Και το τιμόνι παραδέρνει εκεί κάτω. Το πλήρωμα δε θέλει να κάνει τίποτα, δεν



«Προτάσεις Τέχνης και Πολιτισμού στην Εκπαίδευση»

έχει νου παρά πώς να γδύσει το αμάρτι, κι οι αξιωματούχοι σκαρώνουν κιόλας μια βολική σχεδία μονάχα γι' αυτούς, παίρνοντας κι όλο το γλυκό νερό του караβιού, για να γλιτώσουν τουλάχιστον το δικό τους τομάρτι. Και το κατάρτι τρίζει, κι ο άνεμος ουρλιάζει και τα πανιά θα ξεσκιστούν, κι όλα τούτα τα κτήνη θα ψοφήσουν όλα μαζί, επειδή δε σκάφονται παρά το τομάρτι τους, το πολύτιμο τομάρτι τους και τις μικροδουλίτσες τους. Νομίζεις, λοιπόν, πως, τέτοιες ώρες, έχεις καιρό να κάνεις το δύσκολο, να λογαριάσεις αν πρέπει να πεις «ναι» ή «όχι», ν' αναρωτηθείς μην τυχόν και το πληρώσεις πολύ ακριβά κάποια μέρα, κι αν θα μπορείς να είσαι άνθρωπος έπειτα; Αρπάζεις το τιμόνι, ορθώνεσαι μπροστά στο θεόρατο κύμα, και πυροβολείς στο σωρό, τον πρώτο που προχωρεί. Στο σωρό! Δεν έχει ονόματα εκεί! Σαν το κύμα που έρχεται και σπάει στη γέφυρα μπροστά σου. Ο άνεμος σου χαστουκίζει το πρόσωπο, κι «αυτό» που πέφτει δεν έχει όνομα. Μπορεί και να 'ταν εκείνος που σου 'δωσε χτες βράδυ, χαμογελώντας, τη φωτιά του. Δεν έχει πια όνομα. Κι ούτε και συ, γαντζωμένος στο τιμόνι, έχεις όνομα. Μόνο το καράβι έχει όνομα κι η τρικυμία. Το καταλαβαίνεις αυτό; **ΑΝΤΙΓΟΝΗ:** (Κουνάει το κεφάλι). Δε θέλω να καταλάβω. Αυτό χρειάζεται σε σας. Εγώ δε βρίσκω εδώ για να καταλάβω. Μόνο για να σας πω «όχι» και να πεθάνω.

ΚΡΕΩΝ: Εύκολο είναι να λες «όχι»!

ΑΝΤΙΓΟΝΗ: Όχι πάντα.

ΚΡΕΩΝ: Αμα πεις «ναι», χρειάζεται να ιδρώσεις και ν' ανασκουμπωθείς, ν' αδράξεις τη ζωή με τα δυο σου χέρια, και να χωθείς μέσα ώς τους αγκώνες. Εύκολο είναι το «όχι», ακόμα κι αν σου στοιχίσει τη ζωή. Δεν έχεις παρά να μείνεις ασάλευτος και να περιμένεις. Να περιμένεις για να ζήσεις, να περιμένεις ακόμα και για να πεθάνεις. Είναι πολύ δειλό το «όχι». Είναι εφεύρεση των ανθρώπων. Φαντάζεσαι τάχα έναν κόσμο, όπου και τα δέντρα θα λέγαν «όχι» στο ένστικτο του κυνηγιού και του έρωτα; Προχωρούν, σπρώχνοντας, το ένα ύστερ' απ' το άλλο, θαρραλέα στον ίδιο δρόμο. Κι αν πέσουν κάποια, τ' άλλα περνάνε κι όσα κι αν χαθούν, θα μείνει πάντα ένα από κάθε είδος, έτοιμο να ξανακάνει μικρά κι έτοιμο να ξαναρχίσει τον ίδιο δρόμο, με το ίδιο κουράγιο, όμοια εντελώς με τ' άλλα που πέρασαν πριν...

ΑΝΤΙΓΟΝΗ: Τί ωραίο ιδανικό για ένα βασιλιά: Τα ζώα! Θα ήταν πολύ εύκολο έτσι! (Παύει, ο Κρέων την κοιτάζει).

1. Ποιες ομοιότητες και διαφορές εντοπίζετε στον Κρέοντα και την Αντιγόνη των δύο έργων;
2. Πού έγκειται η τραγικότητα των δύο ηρώων στο έργο του Anouilh, όπως προκύπτει από το συγκεκριμένο απόσπασμα;
3. Η Αντιγόνη του Anouilh γράφτηκε, κατά δήλωσή του, στον απόηχο της τραγωδίας του ναζισμού στη Γαλλία. Γιατί πιστεύετε ότι επέλεξε το έργο του Σοφοκλή για να εκφράσει τη σύγχρονη τραγωδία;
4. Με βάση τις παραπάνω απαντήσεις και αντλώντας πληροφορίες και οπτικό υλικό για το έργο από το διαδίκτυο, συνθέστε ένα πολυτροπικό κείμενο σχετικά με την Αντιγόνη του J. Anouilh.

«Προτάσεις Τέχνης και Πολιτισμού στην Εκπαίδευση»

Φύλλο εργασίας ομάδας 2

G. Gambaro, *Antigona Furiosa*

(Το 1976 στην Αργεντινή ο στρατός αναλαμβάνει την εξουσία εγκαθιδρύοντας για επτά χρόνια, μέχρι το 1983, ένα στιγνό δικτατορικό καθεστώς. Κατά τη διάρκειά του απήχθησαν, βασανίστηκαν και δολοφονήθηκαν χιλιάδες πολιτικοί του αντίπαλοι, ενώ παιδιά κρατουμένων απομακρύνθηκαν από τους γονείς τους και δόθηκαν προς υιοθεσία σε φιλικές προς το καθεστώς οικογένειες. Από το Μάιο του 1977 απειγνωσμένες μητέρες που έψαχναν τα παιδιά τους άρχισαν να διαμαρτύρονται ειρηνικά μπροστά από την προεδρική κατοικία στο Μπουένος Άιρες φορώντας λευκές μαντίλες. Οι προσπάθειες της δικτατορίας να τις σταματήσουν είτε με τη βία είτε με χρηματικές αποζημιώσεις έπεσαν στο κενό και οι Μητέρες της Πλατείας Μαΐου, όπως ονομάστηκαν, ολόένα αυξάνονταν συνεχίζοντας να ζητούν την επιστροφή των παιδιών τους και αργότερα τη επιστροφή των σορών και την τιμωρία των υπευθύνων. Η Gambaro το διάστημα 1985 -1986 γράφει το θεατρικό *Antigona Furiosa*, εμπνευσμένο από την Αντιγόνη του Σοφοκλή. Παραλλάσσει τη δράση και τα πρόσωπα προκειμένου να τα προσαρμόσει στη σύγχρονη πραγματικότητα της χώρας της.)



CORYPHEUS: (returns to the table) Always fights, battles, and blood. And the mad girl who should be hanged. Remembering the dead is like grinding water with a mortar and pestle—useless. Waiter, more coffee!

ANTINOUS: (timid) It didn't happen very long ago.

CORYPHEUS: (ferocious) It happened. Now on to something else!

ANTINOUS: Why don't we celebrate?

CORYPHEUS: (darkly) What is there to celebrate?

ANTINOUS: (He lights up. Stupidly.) That peace has returned!

CORYPHEUS: (laughs) I'll drink to that! Let's have a toast! What'll it be?

ANTINOUS: Wine?

CORYPHEUS: Yes, lots of wine! And no coffee! (mimics ANTIGONA) What is that dark liquid? Poison! (laughs, gasps hoarsely, faking a death rattle. After a moment, ANTINOUS joins in. ANTIGONA walks among her dead, in a strange gait in which she falls and recovers, falls and recovers.)

ANTIGONA: Corpses! Corpses! I walk on the dead. The dead surround me. Caress me . . . embrace me . . . Ask me . . . What?

CORYPHEUS: (comes forward)

Creon. Creon applies the law. Creon. Creon applies the law, in the matter of the traitor and the true.

Creon applies the law, touching on the dead and the living.

The same law.

Creon will not permit burial for Polynices who wanted to be consumed

in blood and fire

Blood and fire the land of his parents. His body will be dinner

dinner for the dogs and birds of prey. Creon Creon

His law says:

Eteocles will be honored

And Polynices

feast for the dogs. Feast and putrefaction.

Let no one come near—dare—to come near, like the mad girl

circling, circling the unburied unburied unburied corpse

(He returns to his place, sits down.)

No fool is fool as far as loving death. That will be the price.



«Προτάσεις Τέχνης και Πολιτισμού στην Εκπαίδευση»

ANTIGONA: My mother lay down with my father, who was born of her belly, and thus we were begotten. And in this chain of the living and the dead, I will pay for their wrongdoings. And my own. There he is. Polynices. Polynices, my most beloved brother. For him, Creon will not allow burial, mourning, or tears. Only shame. A mouthful for the birds of prey.

CORYPHEAUS: Who challenges Creon will die.

ANTIGONA: Do you see me, Creon? I am crying! Do you hear me, Creon? (deep lament, raw and guttural)

CORYPHEAUS: I heard nothing! I heard nothing! (He sings stammeringly, but with mocking undertone.) "There is no . . . mourning be-be-be-neath the tra-tra-anquil sky!"

ANTINOUS: Forbidden! (He shakes CORYPHEAUS.) It's forbidden,

ANTIGONA: For whom? For those who wag their tails like dogs! Not for me! Do you see me, Creon? I will bury him, with these arms, with these hands! Polynices!

(long, silent howl upon discovering Polynices's corpse, which is represented by only a shroud. ANTIGONA throws herself on him, with her own body covering him from head to toe.)

ANTIGONA: Oh, Polynices, brother. Brother. Brother. I will be your breath. (She pants as though she would revive him.) Your mouth, your legs, your feet. I will cover you. I will cover you.

CORYPHEAUS: Forbidden!

ANTIGONA: Creon has forbidden it. Cre-on, de-cree-on, decree you will kill me.

CORYPHEAUS: That will be the price.
your earth!

CORYPHEAUS: Creon's law forbids it!

ANTIGONA: Neither God nor justice made the law. (She laughs.) The living are the great sepulchre of the dead! This is what Creon does not know! Nor his law!

CORYPHEAUS: (softly) As though he could know.

ANTINOUS: (softly) What?

CORYPHEAUS: Except for Polynices, whose death he redoubles, Creon kills only the living.

ANTINOUS: The sepulchres are linked! (laughs) One to the other

CORYPHEAUS: Wisely. In a chain.

ANTIGONA: Memory also makes a chain. Neither Creon nor his law knows this. Polynices, I will be sod and stone. Neither dogs nor birds of prey will touch you. (with a maternal gesture) I will wash your body, comb your hair. (She does.) I will weep, Polynices . . . I will weep . . . Bastards!

(Ceremoniously, she scratches the earth with her fingernails, throws dry dust on the corpse, stretches out on it. She gets up, claps two large stones together, rhythmically, their sound marking a funeral dance.)

CORYPHEAUS: She is giving him the funeral rites. Better not to see acts that shouldn't be performed.

(He and ANTINOUS leave the table.)

ANTINOUS: (watching) She didn't manage to bury him. The earth was too hard.

CORYPHEAUS: That's how the guards caught her. Who holds a loved one dearer than his country is despicable.

ANTINOUS: Exactly!

CORYPHEAUS: (softly) Child, how did you not think of this? (He takes up Creon's effigy.)

ANTINOUS: (bows, exaggeratedly and satirically) The king! The king!

CORYPHEAUS: I am the king. Mine the power and the throne.

ANTINOUS: He'll settle this affair for you. Antigona. (gestures for ANTIGONA to come forward)

CORYPHEAUS: Ah! Antigona, who mortifies, who moans, who suffers fear and trembling.

ANTIGONA: (serenely comes forward) Fear and trembling, fear and trembling, fear and trembling.

CORYPHEAUS: You did what I forbade.

ANTIGONA: I admit the deed and don't deny it.

CORYPHEAUS: You transgressed the law.

ANTIGONA: Neither God nor justice decreed the law.

CORYPHEAUS: You dared defy me, defy me.

ANTIGONA: I dared.

CORYPHEAUS: Mad!

CORYPHEAUS: Pride is worth nothing when it's a neighbor's slave.

ANTIGONA: (pointing to ANTINOUS, mockingly) Isn't that what he is, neighbor? And you?

ANTINOUS: (proud) No!

CORYPHEAUS: Yes!

ANTINOUS: I am so! (disconcerted) The slave's neighbor or the neighbor's slave?

CORYPHEAUS: (like ANTIGONA, laughs) This girl attacks me breaking the laws, and now she adds a second offense: boasting and laughing.

1. Ποιες ομοιότητες και διαφορές εντοπίζονται στο έργο της Gambaro σε σχέση με τα πρόσωπα της σοφοκλείας τραγωδίας; Πώς θα μπορούσατε να ερμηνεύσετε τις επιλογές της;
2. Σε ποιο στοιχείο της σοφοκλείας τραγωδίας επικεντρώνεται το έργο της Gambaro και πώς αυτό σχετίζεται με το ιστορικό του πλαίσιο;
3. Σε ποια πρόσωπα δανείζει τη φωνή της η Αντιγόνη μέσα από το έργο της Gambaro και τι αποδεικνύει κατά τη γνώμη σας αυτό για το έργο του Σοφοκλή;
4. Με βάση τις παραπάνω απαντήσεις και αντλώντας πληροφορίες και οπτικό υλικό για το έργο από το διαδίκτυο, συνθέστε ένα πολυτροπικό κείμενο σχετικά με την Antigona Furiosa της G. Gambaro.





Φύλλο εργασίας ομάδας 3

Γ. Ρίτσος, *Ισμήνη*

(Γράφτηκε το διάστημα 1966-1971. Ο Ρίτσος διατηρεί την αρχαία εκδοχή του μύθου, αλλά ταυτόχρονα τον προεκτείνει και τον συμπληρώνει, επικεντρώνοντας το ενδιαφέρον του στην ψυχοσύνθεση των βασικών πρωταγωνιστριών του. Στο έργο, η Ισμήνη, γερασμένη πια, εξομολογείται σε έναν νεαρό αξιωματικό τη σκέψη της για την πράξη της αδερφής της, στην οποία, κατά τη γνώμη της, προέβη από επιθυμία να προλάβει τον θάνατο και όχι από τόλμη.)

Ω, η αδελφή μου ρύθμιζε τα πάντα μ' ένα πρέπει ή δεν πρέπει,
λες κι ήταν πρόδρομος εκείνης της μελλοντικής θρησκείας
που χώρισε τον κόσμο στα δυο (στον εδώ και στον πέρα), που χώρισε
το ανθρώπινο σώμα στα δυο, πετώντας το απ' τη μέση και κάτω.

Πολύ τη λυπόμουν. Παρά λίγο να βλάψει και μένα. Αν την δοξάσανε τόσο
ήταν γιατί τους γλίτωσε απ' το να πράξουν το ίδιο. Στο πρόσωπό της
τιμήσαν τη δική τους αντίθεση νεκρή· — αυτοσυγworέθησαν,
αθώωθηκαν και ησύχασαν.

Αν είχε ζήσει, ω, σίγουρα,
θα την είχαν μισήσει. Μοναδική της σκέψη
ήταν ο θάνατος. Και τώρα λέω: μια κι ήξερε
ότι δεν ήταν τρόπος να τον αποφύγει, αντί να τον προσμένει
αργά, βαριά, γερνώντας ανωφέλευτα, προτίμησε
να τον προλάβει, να τον προκαλέσει μάλιστα, στ' όνομα
μας πονηρής κι ιταμής γενναιοφροσύνης, αντιστρέφοντας το φόβο
όλης της ζωής και της επιθυμίας της σε ηρωισμό, αντιστρέφοντας
τον ίδιο της αναπότρεπτο θάνατο σε μιαν ευτελή αθανασία,
ναι, ναι, ευτελή, παρόλη της την εκτυφλωτική λαμπρότητα. Πώς το άντεξε, θε μου,
αυτή η αιώνια φοβισμένη ώς το θυμό, η αιώνια τρομαγμένη
μπροστά στο φαί, μπροστά στο φως, μπροστά στα χρώματα,
μπροστά στο δροσερό, γυμνό νερό;

Ποτέ της

δεν άφησε τον Αίμονα να της αγγίξει το χέρι. Πάντα μαζεμένη
σάμπως για να μη χάσει τίποτε, αναδιπλωμένη στον εαυτό της,
με το 'να χέρι της χωμένο στο μανίκι του άλλου,
με την πλάτη κολλημένη στον τοίχο, με τα φρύδια σμιγμένα,
πρόθυμη μόνο να παρασταθεί σ' όλες τις δυστυχίες,
νιώθοντας ίσως περηφάνια για την δυστυχία της — ποιά δυστυχία;

Ποτέ της δε φόρεσε ένα κόσμημα· ώς και τον αρραβώνα της
τον καταχώνιασε σ' ένα σεντούκι, περιφέροντας
τη σκοτεινή αλαζονεία της μες στις νεανικές παρέες μας,
επισείοντας πάνω απ' τα γέλια μας το σκυθρωπό της βλέμμα
σα γυμνό ξίφος ματαιότητας.

1. Ο Ρίτσος επιλέγει ως πρωταγωνιστικό πρόσωπο του έργου του την Ισμήνη και όχι την Αντιγόνη. Γιατί θεωρείτε ότι το κάνει;
2. Το ποίημα παρουσιάζει την Αντιγόνη μέσα από την οπτική της Ισμήνης. Ποια στοιχεία των δύο ηρωίδων παραμένουν όμοια και ποια διαφοροποιούνται; Ποια εκδοχή τους προτιμάτε και γιατί;
3. Πού θεωρείτε ότι έγκειται η τραγικότητα της Αντιγόνης στο ποίημα του Ρίτσου;
4. Με βάση τις παραπάνω απαντήσεις και αντλώντας πληροφορίες και οπτικό υλικό για το έργο από το διαδίκτυο, συνθέστε ένα πολυτροπικό κείμενο σχετικά με την Ισμήνη του Γ. Ρίτσου.

Φύλλο εργασίας ομάδας 4
Mark Rothko, *Antigone*



(Ο Rothko μεταξύ των ετών 1938 και 1947, διανύει την υπερρεαλιστική – μυθολογική του περίοδο, που εγκαινιάζει με το έργο Antigone. Βρίσκει ότι η αρχαία ελληνική τραγωδία αντικατοπτρίζει την αγωνία, την παρακμή και τις εσωτερικές αντιφάσεις του σύγχρονου ανθρώπου. Τα συναισθήματα που αποδίδονται στην Antigone δεν μπορεί να είναι άσχετα με τη χρονική συγκυρία της δημιουργίας της, κατά την οποία κυριαρχούν οι φρικαλεότητες του Ισπανικού εμφυλίου και του Δευτέρου παγκοσμίου πολέμου.)

Φύλλο εργασίας ομάδας 5

Carl Orff, *Antigonae*

(Το 1949 ο Orff δημιουργεί την όπερα Antigonae. Ο έντονος ρυθμός που προκύπτει από τη χρήση πολλών κρουστών, οι απότομες συγκοπές και ο τρόπος της εκφοράς του λόγου δίνουν στο έργο έναν χαρακτήρα τελετουργικό.)

Ακούστε τα παρακάτω αποσπάσματα πατώντας στους αντίστοιχους συνδέσμους:

Όπερα : Antigonae

A. Ο Blick der Sonne, du schönster (11'30''-16'00'')

B. Ihr Männer, wär's die Stadtallein (19'10''- 22'00'')

Γ. Ο Grab! O Brautbett!

1. Ποια συναισθήματα σάς δημιουργούνται ακούγοντας τη μουσική από την όπερα του Orff; Είναι αντίστοιχα με τα συναισθήματα που προκαλούνται από την ανάγνωση της τραγωδίας;
2. Ποιες σκηνές της τραγωδίας του Σοφοκλή θα επενδύατε μουσικά με τα συγκεκριμένα μουσικά αποσπάσματα και γιατί;
3. Υποστηρίζεται ότι η μελοποίηση της τραγωδίας του Σοφοκλή από τον Orff συμβάλλει στην αποκατάσταση της ολότητάς της. Με ποιο τρόπο θεωρείτε ότι συμβαίνει αυτό;
4. Με βάση τις παραπάνω απαντήσεις και αντλώντας πληροφορίες και οπτικοακουστικό υλικό για το έργο από το διαδίκτυο, συνθέστε ένα πολυτροπικό κείμενο σχετικά με την Antigonae του Carl Orff.



Λογική και Αταξία: Διερευνώντας εικαστικά την Αφαίρεση στο πλαίσιο μουσειοπαιδαγωγικών προγραμμάτων για εφήβους στο Μουσείο Σύγχρονης Τέχνης

Χριστίνα Μαβίνη

Περίληψη

Από τις θεμελιώδεις και κομβικής σημασίας έννοιες στη διαδρομή της γνωριμίας με τη μοντέρνα και τη σύγχρονη τέχνη, η αφαίρεση, καθίσταται συχνά αντικείμενο διερεύνησης από ομάδες εφήβων στο πλαίσιο της σχολικής τους επίσκεψής σε μουσεία τέχνης. Σημαντική συμβολή στην κατανόηση του εικαστικού φαινομένου κατέχει η συμμετοχή των μαθητών σε εικαστικό εργαστήριο στο πλαίσιο του μουσειοπαιδαγωγικού προγράμματος. Επιδιώκοντας συστηματικά τη δημιουργική εμπλοκή των μαθητών σε βιωματικές δραστηριότητες, το Μακεδονικό Μουσείο Σύγχρονης Τέχνης, σημερινό «ΜΟΜus - Μουσείο Σύγχρονης Τέχνης», πάντα σε συνάφεια με τα έργα των εκθέσεων, προσφέρει συχνά το πεδίο για την έμπρακτη και δημιουργική γνωριμία με τη διαδικασία της αποδέσμευσης από την αναπαράσταση. Από το πρόγραμμα «Σώμα-Αφαίρεση-Παραμόρφωση» που διερεύνησε πολλαπλά την πρόσληψη και απόδοση του ανθρώπινου σώματος στη σύγχρονη τέχνη, μέχρι τις «Ιστορίες Τετράγωνης Λογικής» που έθεσαν στο επίκεντρο τη «μη αντικειμενική τέχνη» της Ρωσικής Πρωτοπορίας και από το «Art - Math» που διερεύνησε τα μαθηματικά πίσω από τις τάσεις της γεωμετρικής αφαίρεσης, έως το πρόγραμμα «Λογική και...Αταξία» που υλοποιήθηκε στο πλαίσιο έκθεσης-αφιέρωματος στην ελληνική, μεταπολεμική αφαίρεση, η εισήγηση παρουσιάζει όψεις της βιωματικής συμμετοχής των μαθητών σε εικαστικό εργαστήριο εντός του μουσείου, στο πλαίσιο του οποίου αναμετρήθηκαν δημιουργικά με τη μη παραστατική απόδοση των φαινομένων του εξωτερικού κόσμου.

Λέξεις κλειδιά: Σύγχρονη Τέχνη, Μουσεία, Αφαίρεση, Εικαστικό εργαστήριο, Βιωματική μάθηση

1. Εισαγωγή

Η εισήγηση συγκεντρώνει ένα απάνθισμα εικαστικών δραστηριοτήτων στο πλαίσιο των οποίων μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης διαχειρίστηκαν βιωματικά το ζήτημα της εικαστικής αφαίρεσης κατά τη σχολική επίσκεψή τους στο Μακεδονικό Μουσείο Σύγχρονης Τέχνης (σημερινό «ΜΟΜus – Μουσείο Σύγχρονης Τέχνης»), όπου συμμετείχαν σε μουσειοπαιδαγωγικά προγράμματα σχεδιασμένα για την ηλικιακή τους κατηγορία.

Τα ερεθίσματα έδωσαν έργα Ελλήνων και ξένων καλλιτεχνών τα οποία κινούνται γύρω από τις ποικίλες εκφάνσεις της μεταπολεμικής κυρίως, αφαίρεσης και τα οποία, είτε ανήκουν στη μόνιμη συλλογή του ΜΜΣΤ, είτε φιλοξενήθηκαν στο πλαίσιο περιοδικών εκθέσεων. Σχέδια, ζωγραφικά έργα και σημαντικός αριθμός γλυπτών προσέφεραν ένα πεδίο διερεύνησης για τους νέους επισκέπτες αγγίζοντας όλο το φάσμα των αποτυπώσεων της



αφαίρεσης, από τις πιο λυρικές έως τις πιο γεωμετρικές εκδοχές της, διάκριση που υιοθετεί και το βιβλίο των Εικαστικών της Γ' Γυμνασίου, στη σχετική ενότητα IV «Σύγχρονες Μορφές Εικαστικών Τεχνών» (Αντωνόπουλος, Ι, & Δουκάκη, Μ.: 82-87). Τόσο ο θεωρητικός προσανατολισμός, όσο και οι εικαστικές δραστηριότητες που περιλάμβαναν ποικίλες τεχνικές, από το πλάσιμο με πάστες γλυπτικής και το collage, μέχρι το σχέδιο με κάρβουνο και τη ζωγραφική με παστέλ, ευθυγραμμίζονται με τους άξονες της σχολικής εκπαίδευσης προσφέροντας δυνατότητες ενδυνάμωσης του έργου των καθηγητών εικαστικής αγωγής.

Υιοθετώντας τις βασικές αρχές της θεωρίας της μάθησης στα μουσεία, καθώς και όψεις της κονστрукτιβιστικής θεώρησης για τη δόμηση της γνώσης μέσα στον μουσειακό χώρο (Hein, G.E., 1995), το ΜΜΣΤ υιοθέτησε από νωρίς την αντίληψη ότι η εμπειρική - βιωματική γνώση κινητοποιεί το προσωπικό ενδιαφέρον των μαθητών και τους διευκολύνει να ανακαλύψουν συνδετικούς κρίκους ανάμεσα στην τέχνη και την καθημερινή τους ζωή (Βάος, 2008: 71). Σε αυτή τη βάση και σε στενή συνεργασία με συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς, τα παρακάτω προγράμματα άνοιξαν νέους δρόμους για την κατανόηση σύνθετων εικαστικών φαινομένων στο πλαίσιο της μουσειοπαιδαγωγικής, αλλά και έναν καρποφόρο, διαθεματικό διάλογο με τα πεδία της μουσικής και των μαθηματικών.

2. Μουσεία Τέχνης, Αφαίρεση και εννοιολογήσεις

«Στις αρχές του 20^{ου} αιώνα οι καλλιτέχνες που αναζητούσαν καινούριες συγκινήσεις και αυθεντικότητα, είχαν βαρεθεί να ζωγραφίζουν γεγονότα. Μέσω μιας κοινής και ισχυρής ώθησης, οδηγήθηκαν στην εγκατάλειψη της μίμησης των φυσικών απεικονίσεων».

«Για να συνοψίσουμε: καθαρή αφαίρεση είναι η τέχνη στην οποία οι καλλιτέχνες δημιουργούν μια σύνθεση από αφηρημένα στοιχεία όπως γεωμετρικά, άμορφα σχήματα. Η κατά προσέγγιση αφαίρεση περιλαμβάνει συνθέσεις στις οποίες ο καλλιτέχνης ξεκινά από μορφές που συναντάμε στη φύση μετατρέποντάς τες σε αφηρημένα ή σχεδόν αφηρημένα σχήματα. Κατευθύνεται σε έναν αφηρημένο στόχο, αλλά δεν τον κατακτά».
Alfred Barr

Τα παραπάνω αποσπάσματα προέρχονται από τα κείμενα του καταλόγου της έκθεσης «Κυβισμός και Αφηρημένη Τέχνη» που επιμελήθηκε το 1936 ο Alfred Barr στο νεοσύστατο τότε, Μουσείο Μοντέρνας Τέχνης της Νέας Υόρκης (Barr, 1936:11-13). Με τα κείμενά του ο Barr θέτει τα θεμέλια για τη χρήση της έννοιας «αφαίρεση» με τρόπο που να συνδέει και να περιγράφει φαινόμενα μέχρι τότε γνωστά ως ανταγωνιστικές μορφές εικαστικού πειραματισμού με κοινό μόνο τον διακηρυκτικό τους χαρακτήρα (Κανιάρη, 2013: 105). Πράγματι, η εννοιολογήση του όρου ως μεθοδολογικό εργαλείο



ιστοριογραφικής περιγραφής, δεν ήταν καθόλου προφανής μέχρι τότε. Η έκθεση του 1936, μέσα από μια φορμαλιστική ανάγνωση, συνέδεσε καλλιτεχνικά ρεύματα ιστορικών πρωτοποριών του 20ου αιώνα με διαφορετικές θεωρητικές αναζητήσεις σε μία ενιαία ενότητα, αναδεικνύοντας υφολογικές συγγένειες ανάμεσά τους και δημιουργώντας κυριολεκτικά και μεταφορικά έναν ενιαίο «χώρο» αφήγησης της ιστορίας της τέχνης (Κανιάρη, 2013: 106).

Το εγχείρημα του Barr επιβεβαιώνει τη σύγχρονη μουσειολογική θεωρία σύμφωνα με την οποία τα αντικείμενα που εκτίθενται στα μουσεία έχουν ιδιαίτερα σύνθετες σχέσεις με παρόμοια ή πανομοιότυπα αντικείμενα εκτός μουσείων και συλλογών, καθώς και με τους προγενέστερους της ένταξής τους σε κάποια συλλογή, εαυτούς τους. Το μουσειακό αντικείμενο τέχνης παρουσιάζεται σε ένα χωροχρονικό πλαίσιο παραλλασσόμενης προσδιορισιμότητας και αιτιότητας, ως δείγμα μιας τάξης παρόμοιων αντικειμένων, καθένα από τα οποία προσφέρει στοιχεία που εξυπηρετούν τη σταδιακή επίλυση παραπλήσιων προβλημάτων απεικόνισης ή αναπαράστασης (Prezziosi, 2006: 94 - 98).

Οι παραπάνω επισημάνσεις κρίνονται αναγκαίες για την κατανόηση του ρόλου των μουσείων στον καθορισμό των ιστορικών συμφραζομένων του έργου τέχνης, καθώς μέσα από τις λειτουργίες τους (ταξινόμηση, ερμηνεία των συλλογών, περιοδικές εκθέσεις) επηρεάζουν την εννοιολόγησή του ως τεκμηρίου της ιστορίας και παράγουν νέες μορφές ιστορικότητας γύρω από την τέχνη, «ξαναγράφοντάς» την (Κανιάρη, 2013: 106, 142). Όπως αναφέρεται και στον κατάλογο της έκθεσης για την Ελληνική Μεταπολεμική Αφαίρεση στο MOMus – Μουσείο Σύγχρονης Τέχνης, «το εύρος της δεξαμενής που αποτελεί μια μουσειακή συλλογή επιτρέπει να ξαναφτιάχνει κανείς την ιστορία της τέχνης» (Μισιρλόγλου, 2019: 10).

Μολονότι δεν αποτελεί εφεύρεση ούτε του 20^{ου} αιώνα, ούτε της δυτικής τέχνης η αφαίρεση ως ιστορικά προσδιορισμένο ρεύμα του μοντερνισμού θεωρείται ότι εμφανίστηκε λίγο μετά το 1910, κυρίως στο έργο του Kandinsky στη Γερμανία και αρκετών καλλιτεχνών της Ρωσικής Πρωτοπορίας. Παρόλο που η πατρότητά της δεν είναι δυνατόν να διεκδικηθεί από κανέναν (Foster, 2004: 118), ο πρώτος, με τις μελέτες του για το σημείο, τη γραμμή και το επίπεδο, απέδειξε ότι η ζωγραφική δεν είχε ανάγκη από συγκεκριμένα μοτίβα για να διαθέτει περιγραφικότητα, ούτε από θέματα για να έχει αφηγηματικότητα (Κωτίδης, 2011: 92). Νωρίτερα, ωστόσο, από την «Πρώτη Αφηρημένη Ακουαρέλα» του 1910, η οποία συμβατικά μόνο θεωρείται το πρώτο αφηρημένο έργο, ο Kandinsky, με την πληθωρική του δράση στο εικαστικό και στο θεωρητικό επίπεδο, είχε στοχαστεί πάνω στις αρχές της αφαίρεσης, ενώ ανάλογες προσπάθειες είχαν εμφανιστεί τα ίδια χρόνια (1908-10) στη Γερμανία, τη Γαλλία και τη Ρωσία (Χαραλαμπίδης, 1990: 154), με το δοκίμιο «Αφαίρεση και Ενσυναίσθηση» του Wilhelm Worringer, όπου η αναπαράσταση και η αφαίρεση ερμηνεύονται αντίστοιχα ως ανάμειξη και



απομάκρυνση από τον κόσμο, αλλά και με τον κυβισμό που αποτίναξε τη μίμηση της πραγματικότητας και προχώρησε στη διάσπαση και αναδιάταξη της μορφής στο εικαστικό πεδίο (Foster, 2004: 78-86).

Από τα πρώτα έργα του Kandinsky που διατηρούν δεσμούς με την παραστατική παράδοση μέχρι τους Ρώσους Πρωτοπόρους που κατήργησαν εντελώς την παραστατική αφετηρία και από τα «Παράθυρα» του Robert Delaunay μέχρι την εμφάνιση της γεωμετρικής αφαίρεσης στη βορειοευρωπαϊκή ζωγραφική με κυριότερο εκπρόσωπο τον Mondrian, η τάση της άρνησης της εξωτερικής πραγματικότητας που παρουσιάζεται στην τέχνη στην αρχή του 20^{ου} αιώνα (ή ακριβέστερα, λίγο νωρίτερα, όταν ο Cézanne «έσπασε τη φρουτιέρα» -έκφραση του Delaunay (Foster, 2004: 118)- και απέδωσε την φύση με γεωμετρικά στερεά) και η οποία σταδιακά φτάνει στην πλήρη της διαμόρφωση στη δεύτερη και τρίτη δεκαετία του 20^{ου} για να επανεμφανιστεί με εντυπωσιακή πολλαπλότητα και ορμή μετά τον Β΄ παγκόσμιο πόλεμο, έχει κατοχυρώσει την αφαίρεση ως την τυπικότερη καλλιτεχνική έκφραση του αιώνα (Χαραλαμπίδης, 1990: 154).

Η αφαίρεση αποτέλεσε αναμφισβήτητα την ακραία εφαρμογή του μοντερνιστικού κανόνα για την αυτοαναφορικότητα της τέχνης: την απομυθοποίηση του θέματος, το οποίο γίνεται πλέον ένας φορέας μιας αφήγησης απεριόριστης, υπαινικτικής και τελικά «ανοιχτής» (Κωτίδης, 2011: 92-94). Αξίζει να σημειωθεί ότι έως το 1949, οπότε και αρχίζει ανοιχτά η διεκδίκηση της πρωτοπορίας ως δυνατότητα ελεύθερης έκφρασης και αυτονομίας του καλλιτέχνη, η αφαίρεση δε συνιστά ακόμα σχολές και τάσεις με μορφολογικά και φορμαλιστικά κριτήρια, γεωγραφικές και πολιτικές συσπειρώσεις και ερμηνευτικούς άξονες. Σχεδόν όλα τα μοντέρνα έργα τότε λέγονται «αφηρημένα», δηλαδή «αντι-ακαδημαϊκά», «αντιρεαλιστικά» -με τη συντηρητική έννοια του ρεαλισμού- και η αφαίρεση συγκροτεί τη σύγχρονη διάσταση του κοινωνικού χώρου καθώς και μια μέθοδο επαλήθευσης της πειραματικής και ερευνητικής διαδικασίας (Ζαχαρόπουλος, 402-403).

3. Της Τέχνης τα Παράξενα: Σώμα-Αφαίρεση-Παραμόρφωση

Όταν το 1954 ο Αμερικανός τεχνοκριτικός Clement Greenberg έδινε τη διάλεξη με τίτλο «Αφηρημένο, Παραστατικό και ούτω καθ' εξής» στο Πανεπιστήμιο του Yale, εκτιμούσε ότι η πραγματική πηγή του ανικανοποίητου που πιθανόν νιώθουμε μπροστά στην αφηρημένη τέχνη, σχετίζεται αφενός με την ανάκληση του δικαιώματος στον ψευδαισθητικό χώρο της παραστατικής ζωγραφικής που είναι ίδιου τύπου με αυτόν στον οποίο κινείται το σώμα μας και αφετέρου με τα ειδικά προβλήματα τα οποία πάντοτε θέτει στην εποχή της μια νέα γλώσσα (Greenberg, 1961: 228-230).

Τις δύο παραμέτρους της παραπάνω θέσης, την πρόσληψη του κόσμου μέσω του σώματος, αλλά και τα ζητήματα που θέτει η «νέα γλώσσα» της τέχνης στον καιρό της, αξιοποίησε το ΜΜΣΤ προσφέροντας σε μαθητές Γυμνασίου και Λυκείου για συνεχόμενες χρονιές το πρόγραμμα «Της Τέχνης



τα Παράξενα: Σώμα-Αφαίρεση-Παραμόρφωση» που σχεδίασαν η μουσειολόγος Μαβίνη Χριστίνα και η ιστορικός τέχνης Αναστασάκη Στέλλα. Με κύριο στόχο να ανοίξει νέες διαύλους επικοινωνίας με το κοινό νεαρής ηλικίας παρέχοντας ερμηνευτικά εργαλεία τα οποία θα ενδυναμώσουν πιθανά κενά στην επικοινωνία του με τη σύγχρονη καλλιτεχνική δημιουργία, το πρόγραμμα αποτέλεσε μια συστηματική προσπάθεια του μουσείου να διαχειριστεί ζητήματα αφαιρετικής απόδοσης των εξωτερικών φαινομένων με τους μαθητές, εστιάζοντας στην ανθρώπινη μορφή και ακολουθώντας μια μεθοδική εργασία πάνω στον άξονα «παραστατικό – μη παραστατικό». Ταυτόχρονα αποσκοπούσε και στη μέγιστη βιωματική διερεύνηση του πραγματικού «σώματος» των εφήβων μέσα στον μουσειακό χώρο.

Αναλυτικότερα οι στόχοι του προγράμματος κινήθηκαν γύρω από τους εξής άξονες:

- Την εξοικείωση των εφήβων με τάσεις της μοντέρνας και σύγχρονης τέχνης και τη συνειδητοποίηση των αναρίθμητων δυνατοτήτων ζωγραφικής απόδοσης μιας διαχρονικής και οικείας θεματικής, όπως η απεικόνιση του σώματος.
- Την επαφή των μαθητών με τα χαρακτηριστικά της αφαίρεσης στη μοντέρνα και τη σύγχρονη τέχνη, καθώς και τη διερεύνηση των λόγων για τους οποίους πολλοί καλλιτέχνες στον 20^ο αιώνα απέρριψαν την παραστατικότητα.
- Τη συνειδητοποίηση των πολλαπλών αναγνώσεων και των ανοιχτών ερμηνειών που προσφέρουν τα έργα σύγχρονης τέχνης και την παροχή μεθοδολογικών «εργαλείων» ανάλυσης και επεξεργασίας τους από τους μαθητές.
- Τη διερεύνηση όψεων της σχέσης των εφήβων με το σώμα τους ως εργαλείο πρόσληψης ερεθισμάτων, επικοινωνίας και έκφρασης.
- Την ανάδειξη της σωματικότητας των ίδιων συμμετεχόντων εντός του μουσείου και την οικειοποίησή του δεύτερου ως χώρου ελεύθερης έκφρασης, κυκλοφορίας ιδεών και πεδίο βιωματικών και σωματικών δράσεων.

Μέσα από έργα των Γιάννη Μόραλη, Άλεξ Μυλωνά, Στάθη Λογοθέτη, Ντίκου Βυζάντιου, Niki de St Phalle, Αχιλλέα Απέργη, Κώστα Πολυχρονόπουλου και πολλών καλλιτεχνών από τις περιοδικές εκθέσεις, το πρόγραμμα παρείχε αρχικά μία διαδρομή εικαστικής γνωριμίας με τη φόρμα του σώματος και τις ποικίλες εκδοχές απόδοσής του στη σύγχρονη τέχνη (παραμορφωμένο, στρεβλωμένο, κατακερματισμένο, αφαιρετικό, σχηματοποιημένο, γεωμετρικοποιημένο κ.α.). Αφετηρία της περιήγησης στον εκθεσιακό χώρο ήταν η ενότητα των έργων (σχέδια, μπατίκ και γλυπτά) του αποκαλούμενου «τελευταίου ακροβάτη του μοντερνισμού», Κώστα Κουλεντιανού (Κουλεντιανός, 2013), όπου οι μαθητές σχολίασαν τον βαθμό στον οποίο το «θέμα» είναι οπτικά αναγνώσιμο και στη συνέχεια περιέγραψαν τα επί μέρους στοιχεία της σχηματοποιημένης απόδοσής του.



Εικόνα 1. Έργα μικρογλυπτικής από μαθητές που συμμετείχαν στο πρόγραμμα «Της Τέχνης τα παράξενα: Σώμα-Αφαίρεση-Παραμόρφωση».

Σωματικές δραστηριότητες και παιχνίδια, γλυπτά με υλικό το ίδιο το σώμα των παιδιών που ζητούσαν τίτλο από την υπόλοιπη ομάδα, πλαισίωσαν τη μουσειακή περιήγηση, ενώ το πρόγραμμα ολοκληρωνόταν με το εικαστικό εργαστήριο, όπου οι συμμετέχοντες με πάστες γλυπτικής επιχειρούσαν να αποδώσουν την ιδέα μίας, ή περισσότερων, ανθρώπινων μορφών. Η αναγκαιότητα να αναδειχθούν αισθητικές αξίες από τις δημιουργίες της μικρογλυπτικής δεν ενδιέφερε το μουσείο, ενώ ούτε η αφαιρετική ή άλλη συγκεκριμένη μορφοπλαστική απόδοση ετέθη ως στόχος ή ζητούμενο. Ωστόσο, οι προσλαμβάνουσες των μαθητών από τη συλλογή του μουσείου ήταν αρκετές ώστε να μορφοποιήσουν με πρωτογενή αμεσότητα το υλικό τους και να αποδώσουν τις δικές τους εκδοχές για το ανθρώπινο σώμα, ενσωματώνοντας τόσο τολμηρά αφαιρετικά στοιχεία, όσο και ενδιαφέρουσες πλαστικές αξίες. Κάθε δημιουργία αποτελούσε ένα είδος αφηγήματος για τα αδιέξοδα του σύγχρονου κόσμου, την πιθανή ελλειμματική εικόνα του σώματος, την υπερ-ηρωική του διάσταση, την εμφυλότητά του, τη συνύπαρξη με άλλα σώματα και πολλά ακόμα (περισσότερα στο: Μαβίνη, 2017). Η λεκτική τεκμηρίωση των έργων στο τέλος κάθε εργαστηρίου με την ολομέλεια της ομάδας, υπήρξε αποκαλυπτική αναφορικά με τις προθέσεις των δημιουργών τους, ανοίγοντας νέα πεδία δυνατοτήτων για στοχευμένη εργασία με τους εφήβους στα μουσεία τέχνης.

4. Πέρα από την κοινή λογική ή Ιστορίες για μαύρα τετράγωνα...

«Τίποτα δεν επινόησα, αισθάνθηκα μόνο μέσα μου τη νύχτα και σ' αυτήν είδα αυτό το καινούριο που ονόμασα σουπρεματισμό. Αυτό εκφράστηκε στη μαύρη επιφάνεια, πήρε τη μορφή τετραγώνου και μετά κύκλου. Σ' αυτά είδα τον νέο χρωματικό κόσμο»

Kazimir Malevich

Δύσκολα θα εντόπιζε κανείς στιγμή στην ιστορία της παγκόσμιας ζωγραφικής με μεγαλύτερη ταύτιση της μορφής του τετραγώνου με το πεδίο του πίνακα (quadratum σημαίνει «τετράγωνο», αλλά και πλαίσιο), όσο στο



«Μαύρο Τετράγωνο» του Kazimir Malevich, το οποίο το 1915 στην έκθεση «Τελευταία Φουτουριστική Έκθεση: 0.10» αιωρούνταν πάνω από τα άλλα έργα κάνοντας αναφορά στην τοποθέτηση των εικόνων στα παραδοσιακά ρωσικά, αγροτικά σπίτια (Foster, 2004: 132).

Η παραπάνω κομβική στιγμή στην ιστορία της τέχνης σχολιάστηκε εκτενώς με μαθητές Γυμνασίων και Λυκείων που επισκέφθηκαν στο ΜΜΣΤ το 2016 την περιοδική έκθεση «Πέρα από την Κοινή Λογική» με έργα από τη συλλογή Κωστάκη του Κρατικού Μουσείου Σύγχρονης Τέχνης και συμμετείχαν στο πρόγραμμα «Ιστορίες Τετράγωνης Λογικής», το οποίο σχεδίασαν και πάλι η Στέλλα Αναστασάκη και η Μαβίνη Χριστίνα. Ο τίτλος του προγράμματος είχε διττή αναφορά. Από τη μία η «τετράγωνη λογική» παρέπεμπε στον ορθό λόγο, τον κοινό νου, αλλά συνειρμικά και στο «κοινό γούστο», την ευρέως αποδεκτή αισθητική, την οποία η Ρωσική Πρωτοπορία έβαλε στο στόχαστρο της κριτικής της, όπως αποτυπώνεται στην ανθολογία-μανιφέστο της ομάδας Υλαία με τίτλο «Χαστούκι στο κοινό γούστο» (Τσαντσάνογλου, 2010: 30, 119-120). Από την άλλη το τετράγωνο αποτέλεσε το πιο αντιπροσωπευτικό σχήμα-όχημα του πρωτεργάτη του σουπρεματισμού, Kazimir Malevich, κατά τη διαδρομή της ιδεολογικής απόρριψης της περιγραφικής και παραστατικής ζωγραφικής και την αντικατάστασή της από τη «μη αντικειμενική τέχνη».

Κατά τη διάρκεια της περιήγησης στην έκθεση, το πρόγραμμα επιχείρησε να εισαγάγει τους μαθητές στους προβληματισμούς της ρωσικής avant-garde, να παρουσιάσει τις βασικές επιδιώξεις της, όπως η σύνθεση των τεχνών (μουσικής, ποίησης, εικαστικών, θεάτρου) και να μεταφέρει το ανατρεπτικό και επαναστατικό κλίμα της εποχής. Ιδιαίτερα βοηθητική υπήρξε η παρουσία έργων του κυβοφουτουρισμού που έδωσαν το έναυσμα για διάλογο γύρω από τη διάσπαση της φόρμας και την εισαγωγή της κίνησης στο έργο τέχνης, ως επιρροές από τη δυτικοευρωπαϊκή τέχνη, αλλά με την πρωτοτυπία της γόνιμης σύνθεσής τους στην ανατολική Ευρώπη.

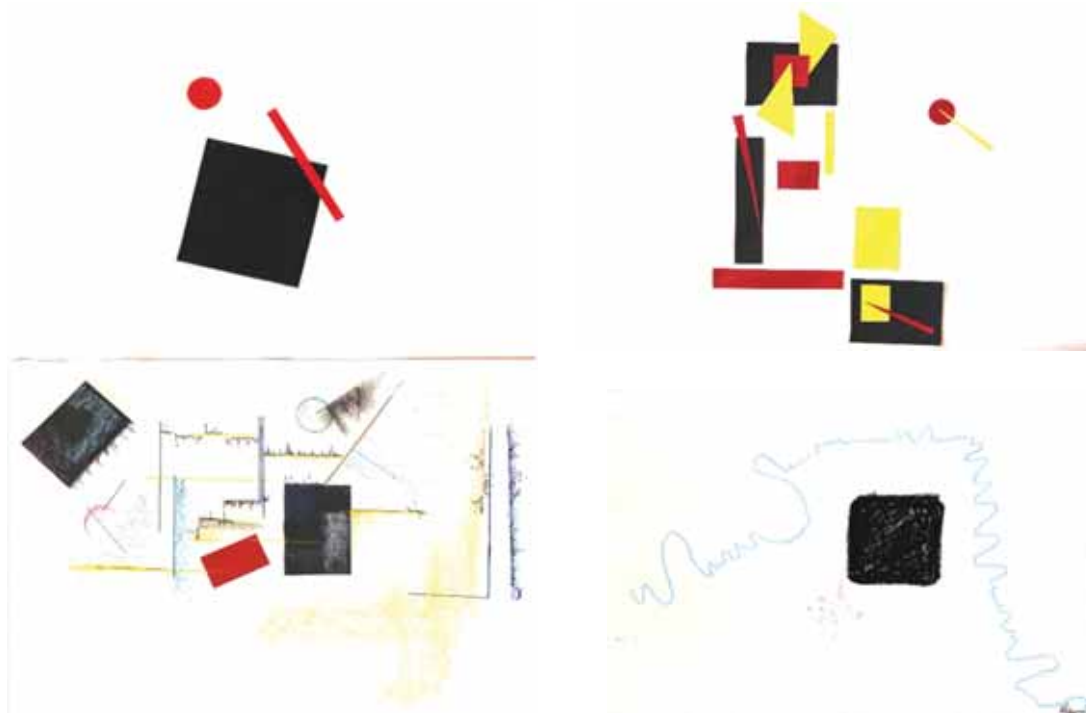
Στη συνέχεια, με αναγωγή στα βασικά γεωμετρικά σχήματα τα οποία ο Malevich αναγνώριζε ως «πρωταρχικά» στη φύση, το τετράγωνο, τον σταυρό και τον κύκλο, το πρόγραμμα προσέγγιζε τις διαθέσιμες σουπρεματιστικές συνθέσεις καλλιτεχνών όπως ο K. Malevich, η Liubov Popova και ο Ivan Kliun, ώστε να καταστήσει κατανοητό τον πρωτεύοντα ρόλο της φόρμας έναντι του περιεχομένου, το ζητούμενο της απαλλαγής της ζωγραφικής από κάθε αντικείμενο αναπαράστασης, τις αναφορές του κινήματος στην ορθόδοξη, βυζαντινή εικόνα, καθώς και την επιδίωξη για την απεικόνιση ενός προτύπου «ανώτερης πραγματικότητας» (Krieger, 2004: 35).

Το εικαστικό εργαστήριο περιλάμβανε συνδυασμό τεχνικών (σχέδιο και κολλάζ) και λειτούργησε ως νοητική άσκηση και πρόκληση, ώστε οι συμμετέχοντες να συλλάβουν την έννοια του χώρου «χωρίς στήριγμα». Ζητούμενο ήταν να αποκολληθούν από την ανάγκη να δημιουργήσουν αφηγήματα μέσα από υπαρκτές εικόνες και, αντί να αφαιρέσουν περιγραφικά



στοιχεία από μια αρχική εικόνα, να μιλήσουν εικαστικά μόνο μέσα από την πρωτογενή γλώσσα των σχημάτων και των χρωματικών σχέσεων.

Το εργαστήριο πραγματοποιήθηκε και με σπουδαστές του Κρατικού Ωδείου Θεσσαλονίκης, οι οποίοι οπτικοποίησαν με ευκολία άυλες έννοιες, όπως η χρονικότητα, η κίνηση μιας μελωδίας, ο ρυθμός και άλλα στοιχεία της σύνθεσης ενός μουσικού κομματιού, υπηρετώντας τις αξίες του Malevich για μια τέχνη που εντοπίζεται στη βάση του βάρους, της ταχύτητας και των κατευθύνσεων της κίνησης (Malevich, K. 1925).



Εικόνα 2. Έργα σπουδαστών του Κρατικού Ωδείου Θεσσαλονίκης που συμμετείχαν στο πρόγραμμα «Ιστορίες Τετράγωνης Λογικής».

5. “Math-Art”

Το πρόγραμμα Math-Art αποτέλεσε μία ιδιαίτερα επιτυχημένη συνεργασία μουσείου και σχολείου η οποία υλοποιήθηκε όταν την άνοιξη του 2018 πραγματοποιήθηκε στο ΜΜΣΤ η έκθεση «Συμφωνία σε 20 μέρη», στην οποία συνεκτέθηκαν έργα από τις συλλογές σύγχρονης τέχνης του Μακεδονικού και του Κρατικού Μουσείου Σύγχρονης Τέχνης.

Το γενικό πλαίσιο και η πρόταση για τη συνεργασία διατυπώθηκαν από εκπαιδευτικούς του 2^ο ΓΕΛ Έδεσσας με βασικό αίτημα να πραγματοποιηθεί μία επίσκεψη στο μουσείο στοχευμένη στη σύνδεση των μαθηματικών με τη σύγχρονη τέχνη. Ακολούθησε μία σειρά τηλεφωνικών συνομιλιών ώστε να διατυπωθούν οι ακόλουθοι στόχοι του προγράμματος:



- Η πολλαπλή διερεύνηση της σχέσης των εικαστικών τεχνών με τις θετικές επιστήμες, τα μαθηματικά, τη γεωμετρία και την έννοια του ορθού λόγου.
- Η ειδικότερη διερεύνηση μαθηματικών εννοιών όπως η κλίμακα, η δομή, η αναλογία και η ακολουθία, ως συνειδητές αφητηρίες έμπνευσης για τους καλλιτέχνες και ως εργαλεία σύνθεσης και δόμησης του έργου τους.
- Οι επί μέρους διαθεματικές συνδέσεις των εικαστικών αναζητήσεων με έννοιες των μαθηματικών και της φυσικής που περιλαμβάνονται στο αναλυτικό πρόγραμμα.
- Η συνειδητοποίηση της πολλαπλής χρήσης λεκτικού και αριθμητικού κώδικα (σύμβολα, γράμματα, νούμερα, γραφήματα) στη σύγχρονη τέχνη για την παραγωγή εικόνων και έργων με εικαστική διάσταση.
- Η δυνατότητα εικαστικής έκφρασης των μαθητών με τη δημιουργική αξιοποίηση των μαθηματικών, της γεωμετρίας ή άλλου συστήματος αλληλουχίας.

Κομβικής σημασίας για το πρόγραμμα κατά την περιήγηση στον εκθεσιακό χώρο, ήταν η στάση στην ενότητα που αφορούσε στην ομαδική έκθεση που οργανώθηκε στην Αίθουσα Τέχνης Αθηνών το 1976 από την καλλιτεχνική ομάδα «Διαδικασίες – Συστήματα», σε επιμέλεια του Μανώλη Μαυρομάτη. Επιδίωξη του κοινού εγχειρήματος ήταν η παραγωγή έργων στην οποία θα δινόταν έμφαση τόσο στη διαδικασία γένεσης του έργου τέχνης, όσο και στα συστήματα τα οποία μπορούν να χτιστούν μέσα από τη συνεπή επαναληπτικότητα συγκεκριμένων εικαστικών επιλογών. Με απώτερο στόχο να συγκροτηθεί ένα σύστημα επικοινωνίας της τέχνης με τη σύγχρονη πραγματικότητα, οι επιδιώξεις των καλλιτεχνών εστίασαν στις δυνατότητες που προσφέρουν τα μαθηματικά, η γεωμετρία και οι ερευνητικές μέθοδοι της σχολής Bauhaus. Ο ίδιος ο επιμελητής επεσήμανε αργότερα: *«Εκείνη την περίοδο η ελληνική καλλιτεχνική ζωή είχε επικεντρωθεί στις παραστατικές και εκφραστικές τάσεις, οπότε οι δικές μας ιδέες (γεωμετρικές, συστηματικές, αφηρημένες, μαθηματικές και κατασκευαστικές) ήταν ένα ξένο, εμβόλιμο στοιχείο, μη κατανοητό πλήρως από την καλλιτεχνική κοινότητα»* (Μαυρομάτης, 2011: 25).

Αφού κατανόησαν την έννοια ενός κοινού πλαισίου επιδιώξεων, οι μαθητές, ανίχνευσαν μεθοδικά τις ειδικότερες συνδέσεις με τα μαθηματικά και τις έννοιες της δομής και ακολουθίας στα έργα εκπροσώπων της ομάδας και σχολίασαν το ιδιαίτερο καλλιτεχνικό ιδίωμα που τελικά διαμόρφωσε το κάθε μέλος της. Η Ναυσικά Πάστρα με το έργο «Σχέσεις-Ρυθμοί», η Μπία Ντάβου με τις περίφημες «Σειραϊκές Δομές», αλλά ο Παντελής Ξαγοράρης, υπέρμαχος της κυβερνητικής και της χρήσης των υπολογιστικών μηχανών στην τέχνη, ο οποίος, επιδιώκοντας έναν ενσυνείδητο έλεγχο της καλλιτεχνικής δημιουργίας, εισήγαγε τη χρήση της θεωρίας των συνόλων και

τις λογικές σχέσεις στην οργάνωση των οπτικών στοιχείων (Ξαγοράρης, 1974: 138), αποτέλεσαν πεδίο ειδικότερων παρατηρήσεων.

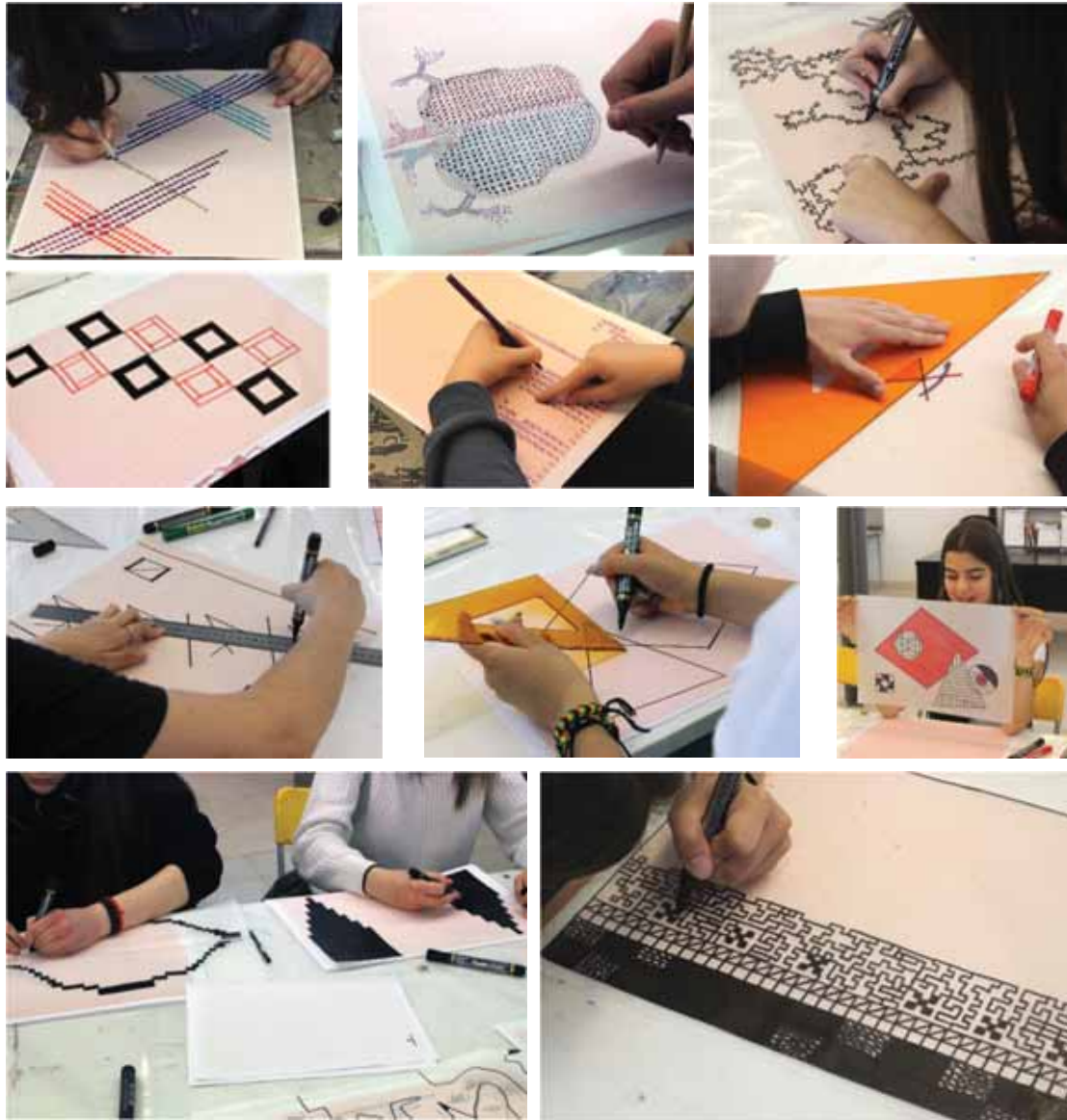


Εικόνα 3. Στιγμιότυπο από τη διεξαγωγή του προγράμματος Art-Math. Μαθητές του 2^{ου} ΓΕΛ Έδεσσας μπροστά στην ενότητα «1976» που αφορούσε στην ομάδα «Διαδικασίες-Συστήματα».

Η περιήγηση συνεχιζόταν στις ενότητες «Γραφές», «Γεωμετρίες» και «Επίπεδα», όπου μέσα από έργα καλλιτεχνών όπως η Όπυ Ζούνη, ο Κωνσταντίνος Ξενάκης, ο Γιάννης Σβορώνος, ο Roberto Ciripa, ο Ζάφος Ξαγοράρης και η Βάσω Γκαβαϊσέ, οι μαθητές εντόπιζαν κώδικες, μαθηματικά και γεωμετρικά μοτίβα και σχολίαζαν στοιχεία ρυθμού και στίξης στη σύνθεση και την προοπτική της εικόνας.

Το πρόγραμμα ολοκληρωνόταν με τη συμμετοχή τους σε εικαστικό εργαστήριο όπου κλήθηκαν να δημιουργήσουν μια δισδιάστατη εικόνα με την προϋπόθεση να διέπεται από κάποιο εσωτερικό σύστημα οργάνωσης, συνέχειας ή ακολουθίας. Για τις ανάγκες της δράσης χρησιμοποιήθηκαν μολύβια διαφορετικού πάχους, μαρκαδόροι, μιλιμετρέ ριζόχαρτο, χάρακες, μοιρογνωμόνια και στένσιλ. Παρά τις συγκεκριμένες προδιαγραφές, το εικαστικό αποτέλεσμα ακολούθησε αρκετά διάφορες εικαστικές κατευθύνσεις, αποδεικνύοντας ότι η αφετηρία της έμπνευσης των μαθητών μετά από την έκθεσή τους σε ένα εύρος οπτικών ερεθισμάτων, δύναται να διαφέρει πολύ. Μετά το πέρας του εργαστηρίου οι μαθητές υποστήριξαν και παρουσίασαν στην υπόλοιπη ομάδα την εικαστική τους δημιουργία, ενώ με τη συμβολή της μουσειοπαιδαγωγού πραγματοποιήθηκαν γόνιμες παρατηρήσεις στα έργα.

«Προτάσεις Τέχνης και Πολιτισμού στην Εκπαίδευση»



Εικόνα 4. Δημιουργίες μαθητών του 2^{ου} ΓΕΛ Έδεσσας και του 1^{ου} Λυκείου Καλαμαριάς που πήραν μέρος στο πρόγραμμα Art-Math.

6. «Λογική και ...Αταξία».

Την άνοιξη του 2019 το μουσείο, ως μέρος του νεοσύστατου μουσειακού οργανισμού με το όνομα «Μητροπολιτικός Οργανισμός Μουσείων Εικαστικών Τεχνών Θεσσαλονίκης», πραγματοποίησε την έκθεση «Χωρίς τίτλο Ι. Ελληνική Μεταπολεμική Αφαίρεση: Επιλογές από τις συλλογές του MOMus-Μουσείο Σύγχρονης Τέχνης, Συλλογές Μακεδονικού Μουσείου Σύγχρονης Τέχνης και Κρατικού Μουσείου Σύγχρονης Τέχνης». Η έκθεση - αφιέρωμα στην ελληνική μεταπολεμική τέχνη επανεξέταζε και χαρτογραφούσε την πορεία της αφαίρεσης εκκινώντας από την εμφάνιση και την υποδοχή της κατά τη δεκαετία του 1950 έως και τις δεκαετίες 1980 – 1990 και παρουσιάζοντας έργα ζωγραφικής, γλυπτικής και χαρακτηριστικής Ελλήνων δημιουργών. Σύμφωνα με το κείμενο των επιμελητών «η αφαίρεση σε όλο αυτό το διάστημα πέρασε



από πολλά στάδια, γνώρισε την αμφισβήτηση, την πολεμική, την απόρριψη, αλλά και την καταξίωση, ενδύθηκε διαφορετικές μορφές, επιβίωσε και ανανεώθηκε πολλαπλώς» (Χωρίς Τίτλο II: Ελληνική μεταπολεμική αφαίρεση, 2019: 8-9).

Το μουσειοπαιδαγωγικό πρόγραμμα που σχεδιάστηκε για σχολικές ομάδες Γυμνασίων και Λυκείων παρακολούθησε τη χρονολογικά δομημένη ανασκόπηση του υλικού επιχειρώντας παράλληλα να μυήσει τους συμμετέχοντες και στα «ιδεολογικά, πολιτισμικά και αισθητικά συμφραζόμενα» του εικαστικού φαινομένου, καθώς η έκθεση είχε επιλέξει να «αποτυπώσει την ελληνική αφαίρεση όχι ως φορμαλιστική ιστορία, αλλά και ως αγώνα και διαμάχη ιδεών, ως ταξίδι στον υποκειμενισμό, αλλά και στη συλλογικότητα» (Μισιρλόγλου, 2019: 11).

Ο τίτλος του προγράμματος, «Λογική και... Αταξία» επελέγη από τη μουσειολόγο Μαβίνη Χριστίνα για την παιγνιώδη αναφορά στις δύο κύριες κατευθύνσεις της αφαίρεσης (γεωμετρική και λυρική/χειρονομιακή), ενώ η στοχοθεσία του περιέλαβε:

- Τη γνωριμία και με το φαινόμενο της αφαίρεσης στο εικαστικό τοπίο του 20^{ου} αιώνα καθώς και την εξοικείωση με ένα εύρος εικαστικών προσανατολισμών που ακολούθησε.
- Την εξοικείωση των μαθητών με το οπτικό αποτέλεσμα των αφαιρετικών διατυπώσεων και την ανίχνευση καταβολών πίσω από τις εικαστικές αναζητήσεις επιλεγμένων καλλιτεχνών.
- Την αποσαφήνιση συγκεκριμένων ιστορικοτεχνικών εννοιών, όπως η «παραστατικότητα», οι «ακαδημαϊκές συμβάσεις» και οι «εικαστικοί πειραματισμοί».
- Την εξοικείωση των μαθητών με όψεις της Αφαίρεσης στην ελληνική εικαστική σκηνή και τη σύνδεσή της με ιδεολογικά και κοινωνικοπολιτικά ζητήματα αποδοχής, πρόσληψης και στάσης απέναντί της.
- Η έναρξη ενός γόνιμου διαλόγου αναφορικά με τους στόχους που υπηρετούν σήμερα η τέχνη και οι εικαστικές αναζητήσεις σε μία εποχή οπτικού πολιτισμού και καταγισμού οπτικών ερεθισμάτων.

Ιδιαίτεροι σταθμοί στην περιήγηση στάθηκαν οι «νυχτερινές συμφωνίες» του Γιάννη Σπυρόπουλου, αλλά και το «γεωμετρικό ιδεόγραμμα του έρωτα» του Γιάννη Μόραλη, όπως αποκαλεί, αντίστοιχα, τα εικαστικά ιδιώματά τους η Μαρίνα Λαμπράκη-Πλάκα (Λαμπράκη-Πλάκα, 2001: 139 - 145). Οι υπερβατικές εικόνες και τα μεταφυσικά συμβάντα που «είδαν» οι μαθητές πάνω στις σκοτεινές επιφάνειες των έργων του Σπυρόπουλου, η πάλη φωτός-σκότους που σχολίασαν, καθώς και η υλική υφή των πρόσθετων στοιχείων που εντόπισαν επικολλημένα, ως ίχνη, πάνω στον καμβά των έργων του, οδηγούσαν κάθε φορά την ομάδα στην καρδιά τη συζήτησης για την αφαίρεση. Επιπλέον η αναφορά στη βράβεισή του καλλιτέχνη στη Biennale της Βενετίας το 1960 που καθόρισε την αποδοχή της

αφαίρεσης στην ελληνική εικαστική σκηνή, προώθησε το παράλληλο αφήγημα γύρω από την ιστορική και κοινωνική διάσταση του εικαστικού φαινομένου. Αντίστοιχα το έργο «Ερωτικό» (1993) του Γιάννη Μόραλη στάθηκε αφορμή για να σχολιαστούν με τη συνδρομή εποπτικού υλικού, οι τεκτονικές συνθέσεις του ζωγράφου που εκτείνονται σε έναν αβαθή χώρο και συνιστούν τον δικό του ιδιότυπο, ελληνικό μοντερνισμό.

Στην περίπτωση του προγράμματος «Λογική και Αταξία» το εργαστήριο λειτούργησε ως μία άσκηση αφαίρεσης, παρόμοια με την 18η άσκηση σχεδίου του Τετραδίου Εικαστικών της Β΄ Γυμνασίου (Αντωνόπουλος & Δουκάκη :21). Από μία εκτυπωμένη εικόνα, οι μαθητές επέλεξαν ποια από τα στοιχεία της σύνθεσης θα κρατήσουν και με ποιο τρόπο θα τα αποδώσουν, ώστε να προκύψει μία αφαιρετική της εκδοχή. Οι θεματικές των εικόνων που επελέγησαν κινήθηκαν γύρω από το περιεχόμενο των έργων της έκθεσης: βιομορφικές εικόνες, μοτίβα της φύσης, υφές, αρχιτεκτονικά τοπία και εναγκαλισμοί σωμάτων (εικόνες χορευτών ή συμπλέγματα γλυπτικής), αποδόθηκαν με κάρβουνο, παστέλ ή ακρυλικά χρώματα και με ποικίλους τρόπους και διαθέσεις από τους μαθητές. Ορισμένοι κράτησαν αυστηρά τους άξονες της σύνθεσης και φάνηκαν διστακτικοί με τη χρήση του χρώματος, ενώ άλλοι προχώρησαν σε πιο αποφασιστικές, σχεδόν «εξπρεσιονιστικές», χειρονομίες και τολμηρότερους πειραματισμούς με το χρώμα. Όλα τα παραπάνω στοιχεία είχαν τη χαρά κάθε φορά να τα σχολιάζουν με τη μουσειοπαιδαγωγό και τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας σε μία αναστοχαστική συζήτηση.



επι-
λη-
αξ

7. Επίλογος - Συμπεράσματα

Η προσέγγιση της Αφαίρεσης στα παραδείγματα που παρουσιάστηκαν βασίζεται στην αντίληψη ότι η καλλιτεχνική παράδοση δεν αποτελεί μια στατική ιστορική οντότητα αποκομμένη από το παρόν και τις συνθήκες του, αλλά συνδέεται με αυτό με μία διαλεκτική σχέση. Η επαφή του θεατή με το έργο τέχνης επιτελείται πάντοτε στο παρόν και είναι εκείνος που το «ενεργοποιεί» και το καθιστά επίκαιρο, όταν αισθανθεί ότι αφορά τη δική



του πραγματικότητα, καθώς τότε ενεργοποιείται η επιθυμία να το ερμηνεύσει, να το σχολιάσει με ένα προσωπικό τρόπο και να δώσει το δικό του νόημα επανεξετάζοντας τα ιδιαίτερα ζητήματα που έθεσε στην εποχή του και τις απηχήσεις του στο σήμερα (Βάος, 2008: 154-155). Η αξία της συνάντησης του μαθητή με το έργο τέχνης βρίσκεται στην ανακάλυψη της σημασία που έχει γι' αυτόν τον ίδιο προσωπικά, στον αντίκτυπο που έχει μέσα του. Εκείνο που τον κάνει στο τέλος αυτής της συνάντησης να αποφασίσει ότι βίωσε μια γνήσια καλλιτεχνική εμπειρία, είναι η αίσθηση μιας «εξαιρετικής παρουσίας», το ότι θεώρησε εξαιρετικά παρόν το έργο και εξαιρετικά παρόντα τον εαυτό του σε αυτό (Αρτουέν, 2000: 57).

Από τα παραπάνω προγράμματα διαφαίνεται ότι το μουσείο υιοθετεί σταθερά με τους εφήβους μια προσέγγιση που δίνει έμφαση στις βιωματικές δραστηριότητες (activity based approach) και συγκεκριμένα στις εικαστικές, ακολουθώντας μία διαδικασία παραγωγής νοημάτων, η οποία με εκκίνηση τις πρωταρχικές αντιδράσεις των μαθητών μπροστά στα έργα τέχνης και τις συνδέσεις που προκύπτουν από τις προϋπάρχουσες εμπειρίες τους, προχωρά σταδιακά προς μία κριτική ανάλυση η οποία γεννάται μέσα από μία δραστηριότητα (The Art Gallery Handbook, 2006, 85). Καθώς αναπτύσσεται η προσωπική εμπειρία σχετικά με τις δυνατότητες των εκφραστικών μέσων, διευκολύνεται η δυνατότητα κατανόησης των εικαστικών μορφών, ενώ αντιστρέφοντας τη διατύπωση, η επαφή με το έργο τέχνης τροφοδοτεί με νέα ερεθίσματα και δημιουργεί νέα κίνητρα και προϋποθέσεις, διευρύνοντας έτσι την εκφραστική ικανότητα (Parsons, 2002).

Σημείο κλειδί για την επιτυχή εφαρμογή των παραπάνω αρχών, είναι ο χρόνος και η ευκαιρία που δίνεται στους μαθητές για αναστοχασμό, στο τέλος του κάθε εργαστηρίου. Έχοντας συνειδητοποιήσει την αναγκαιότητα να μην υπερφορτώνεται η επίσκεψη, ώστε να διασφαλίζονται συνθήκες για κοινωνικότητα στα μέλη μιας ομάδας επισκεπτών, η σύγχρονη μουσειολογία, η οποία επιβεβαιώνεται από την καθημερινή πράξη στο MOMus-Μουσείο Σύγχρονης Τέχνης, υιοθετεί την αντίληψη ότι η ανταπόκρισή των επισκεπτών στα εκθέματα και στις εμπειρίες αντανακλάται και στη μεταξύ τους αλληλεπίδραση (Black, 2005: 180).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

Barr, H.A. (1936). *Cubism and Abstract Art*. New York: The museum of Modern Art. Ανακτήθηκε στις 06/12/2019 από:

https://assets.moma.org/documents/moma_catalogue_2748_300086869.pdf

Parsons, M. (2002). "Aesthetic experience and the construction of meanings". *The journal of Aesthetic Education*, 36(2), 24-37. DOI 10.2307/3333755.

Ανακτήθηκε στις 06/12/2019 από: <https://www.jstor.org/stable/3333755>

Hein, G.E. (1995). *The Constructivist Museum*.



Ανακτήθηκε στις 06/12/2019 από <https://www.semanticscholar.org/paper/The-Constructivist-Museum-Hein/173b5ae5702d5c2a4ff926a53b75dd3e47ed9ea9#citing-papers>

The Art Gallery Handbook. A resource for teachers (2006). London: Tate Publishing.

Ελληνόγλωσσες

- Αντωνόπουλος, Ι., Δουκάκη, Μ. (χχ). *Εικαστικά, Β' Γυμνασίου, Τετράδιο Εργασιών*. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.
- Αντωνόπουλος, Ι., Δουκάκη, Μ. (χχ). *Εικαστικά, Γ' Γυμνασίου, Βιβλίο μαθητή*. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.
- Αρτουέν, Ι. (2000). *Η καλλιτεχνική αγωγή στο σχολείο*. Αθήνα: Νεφέλη
- Βάος, Α. (2008). *Ζητήματα διδακτικής των εικαστικών τεχνών. Το καλλιτεχνικό εγχείρημα ως παιδαγωγική πράξη*. Αθήνα: Τόπος.
- Black, G. (2005). *Το ελκυστικό μουσείο. Μουσεία και επισκέπτες*, μφρ. Σόνια Κωτίδου. Αθήνα: Πολιτιστικό Ίδρυμα Ομίλου Πειραιώς.
- Ζαχαρόπουλος, Ντ. *Οι Πρωτοπόροι. Συλλογή Μπέλτσιου. Μια άποψη της τέχνης στην Ελλάδα στο δεύτερο μισό του 20ου αιώνα*. Αθήνα: Futura.
- Greenberg, C. (2007). *Τέχνη και Πολιτισμός*, μφρ. Νίκος Δασκαλοθανάσης. Αθήνα: Νεφέλη.
- Foster. H., Krauss. R. Bois Y-A., Buchloh B.H.D. (2007.). *Η τέχνη από το 1900. Μοντερνισμός, Αντιμοντερνισμός, Μεταμοντερνισμός*, μφρ. Ιουλία Τσολακίδου. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Κανιάρη, Α. (2013). *Το μουσείο ως χώρος της Ιστορίας της Τέχνης. Εκθέσεις, συλλογές και η Τέχνη από τον 19ο στον 21ο αιώνα*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κουλεντιανός. *Ο τελευταίος ακροβάτης του μοντερνισμού. Κατάλογος έκθεσης, Μουσείο Μπενάκη & Μακεδονικό Μουσείο Σύγχρονης Τέχνης*, 2013.
- Krieger, V. (2004). "Το ενδιαφέρον της Πρωτοπορίας για τις εικονογραφικές αντιλήψεις των εικόνων". Στο: *Όταν ο Chagall έμαθε να πετάει. Από την Εικόνα στην Πρωτοπορία*. Κατάλογος έκθεσης. Κρατικό Μουσείο Σύγχρονης Τέχνης. Legat – Verlag.
- Κωτίδης, Α. (2011). *Μοντερνισμός και Παράδοση στην ελληνική μεταπολεμική και σύγχρονη τέχνη. Ζωγραφική-Γλυπτική-Αρχιτεκτονική 1940-2010*, Τόμος Β'. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Λαμπράκη-Πλάκα, Μ. (2001). «Παρθένος – Γκίκας – Μόραλης – Τσαρούχης. Τέσσερις δάσκαλοι του ελληνικού μοντερνισμού. Σπυρόπουλος. Ένας κλασικός της Αφαίρεσης». Στο: *Εθνική Πινακοθήκη - 100 Χρόνια. Τέσσερις Αιώνες Ελληνικής Ζωγραφικής. Από τις Συλλογές της Εθνικής Πινακοθήκης και του Ιδρύματος Ευριπίδη Κουτλίδη*, επιμ. Όλγα Μετζαφού-Πολύζου. Αθήνα: Εθνική Πινακοθήκη Μουσείο Αλεξάνδρου Σούτσου.



- Μαβίνη, Χ. (2017). "Ανάμεσα στο Ιστόγραμμα και στο Instagram. Σχεδιάζοντας εκπαιδευτικές δράσεις για εφήβους σε μουσεία σύγχρονης τέχνης στον 21^ο αιώνα". Στο: *Αξιοποιώντας τα μουσεία, τα τοπία μνήμης και του γεώτοπους για την εκπαίδευση του πολίτη στον 21^ο αιώνα. Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου για τη Μουσειακή Αγωγή και Εκπαίδευση. Θήβα 12-14 Μαΐου 2017*. Ανακτήθηκε στις 06/12/2019 από:
<https://drive.google.com/file/d/1JyIrtblZvSwoe3bT02LP2I8H82WS1wBn/view>
- Malevich, K. (1925). "Σουπρεματισμός (για τα έργα των ετών 1915-1920)". Κείμενο που δημοσιεύτηκε στην έκδοση *Europa-Almanach, Potsdam, 1925*. Αναδημοσίευση στο: *Τέχνη και Ουτοπία*, κατάλογος έκθεσης, Κρατικό Μουσείο Σύγχρονης Τέχνης, 2003, 62-71.
- Μαυρομάτης, Ε. (2011). Συνέντευξη στον Σταμάτη Σχιζάκη στο περ. *Κριτική και Τέχνη*, 4, AICA HELLAS, 22-29. Ανακτήθηκε στις 06/12/19 από:
http://aica-hellas.org/files/magazine/aica_kritiki_k_texni_4.pdf
- Μισιρλόγλου, Θ. (2019). *Χωρίς Τίτλο Ι. Ελληνική Μεταπολεμική Αφαίρεση*. Κατάλογος Έκθεσης. Θεσσαλονίκη: MOMus - Μουσείο Σύγχρονης Τέχνης.
- Ξαγοράρης, Π. (1974). "Μετασχηματισμοί: ένα «σύστημα» οπτικής οργανώσεως". Στο: *Θέματα Χώρου και Τεχνών. Design in Greece*. 5/1974, 134-140. Αθήνα: Λιβάνης.
- Prezziosi, D. (2006). "Ιστορία της Τέχνης και Μουσειολογία: Καθιστώντας αναγνώσιμο το ορατό". Στο: Sharon Mc Donald (επιμ). *Μουσείο και Μουσειακές Σπουδές. Ένας πλήρης οδηγός*, μφρ. Δήμητρα Παπαβασιλείου, 93 – 109. Αθήνα: Πολιτιστικό Ίδρυμα Ομίλου Πειραιώς.
- Τσαντσάνογλου, Μ. (2010). *Το Δόκανο των Δικαστών. 100 χρόνια από το πρώτο μανιφέστο των Ρώσων Φουτουριστών. Έργα των πρώτων χρόνων της Ρωσικής Πρωτοπορίας (1900-1915) από τη Συλλογή Κωστάκη του ΚΜΣΤ*. Κατάλογος έκθεσης. Θεσσαλονίκη: Κρατικό Μουσείο Σύγχρονης Τέχνης.
- Χαραλαμπίδης, Α. (1990). *Η Τέχνη του 20ου αι. Τόμος Ι*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Χωρίς Τίτλο Ι. Ελληνική Μεταπολεμική Αφαίρεση* (2019). Θεσσαλονίκη: MOMus - Μουσείο Σύγχρονης Τέχνης.

Διαδικτυακοί Τόποι:

- https://www.momus.gr/exhibition/elliniki_metapolemiki_afairesi
https://animoto.com/play/rouBhwNky8YUd0US14GzDA?fbclid=IwAR1qTjtodh wFJwGlFhhe33JAnR1cs_PMGPm1aI4ZIUFQg_ROCsviz2nWRtk
<https://www.facebook.com/MmcaEducationalPrograms/posts/1870000453032710>



«Προτάσεις Τέχνης και Πολιτισμού στην Εκπαίδευση»

Χριστίνα Μαβίνη

Αρχαιολόγος-Μουσειολόγος, MOMus – Μουσείο Σύγχρονης Τέχνης
christina.mavini@momus.gr



Παίζοντας με το μουσειακό αντικείμενο των λύχνων. Δημιουργία μουσειοσκευής και εφαρμογή δράσης στην τάξη του νηπιαγωγείου.

Αναστασία Μάλαμα

Περίληψη

Στην εργασία αυτή παρουσιάζεται η εφαρμογή και τα αποτελέσματα μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης με μουσειοσκευή σε σχέση με το μουσειακό αντικείμενο των παλαιοχριστιανικών λύχνων, που υλοποιήθηκε με παιδιά προσχολικής ηλικίας στα πλαίσια εκπόνησης μεταπτυχιακής διπλωματικής εργασίας στο ΠΜΣ Επιστήμες της Αγωγής, Αισθητική αγωγή. Ειδικότερα πρόκειται για μια έρευνα δράσης, που υλοποιήθηκε τον Μάιο του 2017, με 23 παιδιά νηπιαγωγείου του πολεοδομικού συγκροτήματος της Θεσσαλονίκης, με τίτλο «Παίζοντας με το μουσειακό αντικείμενο των λύχνων. Δημιουργία μουσειοσκευής και εφαρμογή δράσης στην τάξη του νηπιαγωγείου». Σκοπός της έρευνας δράσης ήταν η κατανόηση σε βάθος των τρόπων προσέγγισης του μουσειακού αντικειμένου των λύχνων από τα παιδιά προσχολικής ηλικίας νηπιαγωγείου της Θεσσαλονίκης, με την βοήθεια του παιγνιώδους υλικού μουσειοσκευής, ειδικά κατασκευασμένης για τους στόχους της παρέμβασης. Η μεθοδολογία της έρευνας ήταν ποιοτική και για την συλλογή δεδομένων αξιοποιήθηκαν η βιωματική επαφή των παιδιών με τα ποικίλα παιχνίδια της μουσειοσκευής και οι αλληλεπιδράσεις που προέκυψαν. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι στα πλαίσια της βιωματικής, αλληλεπιδραστικής και δημιουργικής ενασχόλησης με το παιγνιώδες υλικό της μουσειοσκευής, τα παιδιά της τάξης εξοικειώθηκαν με το μουσειακό αντικείμενο των λύχνων και έγιναν ενεργοί επισκέπτες ενός μουσειακού χώρου και συνδημιουργοί της γνώσης τους.

Λέξεις κλειδιά: μουσειακή εκπαίδευση, προσχολική αγωγή, μουσειοσκευή, παιχνίδι, βιωματική μάθηση

1. Εισαγωγή

Στην εργασία παρουσιάζεται η εφαρμογή μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης για την εξοικείωση με το μουσειακό αντικείμενο των λύχνων, μέσα από την δημιουργία μιας μουσειοσκευής προσανατολισμένης στην παιγνιώδη μάθηση. Η μουσειοσκευή κατασκευάστηκε από την εκπαιδευτικό της τάξης, ειδικά για να εξυπηρετήσει τους στόχους του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού προγράμματος σε τάξη νηπιαγωγείου της Ανατολικής Θεσσαλονίκης.

Το μουσειακό αντικείμενο των λύχνων επιλέχθηκε με τη λογική ότι απαντάται συχνά σε μουσεία, θα μπορούσε να οργανωθεί επίσκεψη με τα παιδιά στο Μουσείο Βυζαντινού Πολιτισμού Θεσσαλονίκης όπου εκτίθενται παλαιοχριστιανικοί λύχνοι, ενώ η σχέση του με την καθημερινή ζωή των ανθρώπων θα ανέδιδε βιώματα, επιτρέποντας μια ταύτιση μαζί του.

Στόχος της ερευνήτριας-εκπαιδευτικού ήταν η διερεύνηση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας της τάξης και η κατανόηση του πως βλέπουν τα παιδιά τα μουσεία και τα αντικείμενά τους γενικότερα. Μέσα από τον σχεδιασμό προγράμματος με άξονα το παιχνίδι και τη βιωματική



προσέγγιση στο υλικό της μουσειοσκευής, τον αναστοχασμό και τη συζήτηση, σκοπός ήταν η διερεύνηση της ανταπόκρισης των παιδιών σ' έναν άλλο τρόπο προσέγγισης του πολιτισμού μέσα στην τάξη καθώς και η προσέγγιση της πολιτισμική μας παράδοσης. Επιπλέον, το παιχνίδι να λειτουργήσει ως μέσο ανταλλαγής εμπειριών, γνώσεων και απόψεων δημιουργώντας έτσι ένα αλληλεπιδραστικό περιβάλλον, βελτιώνοντας το παιδαγωγικό κλίμα της τάξης.

Η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια έλαβε υπόψη σχετική βιβλιογραφία για την κατασκευή της μουσειοσκευής, διερευνήθηκαν βιβλιογραφικά οι παλαιοχριστιανικοί λύχνοι καθώς και οι σύγχρονες εκπαιδευτικές αρχές, σχεδιάστηκαν παιχνίδια και δράσεις και προσεγγίστηκε όσο πιο σφαιρικά γινόταν το μουσειακό αντικείμενο των λύχνων στην τάξη, μετατρέποντας την έτσι σε συμπληρωματικό χώρο πολιτισμού και τέχνης.

2. Συνοπτική περιγραφή της ερευνητικής μελέτης

Αφόρμηση για τον σχεδιασμό της έρευνας στάθηκε μια τυπικά οργανωμένη επίσκεψη στο Πολεμικό Μουσείο Θεσσαλονίκης, όπου από τα δεδομένα της παρατήρησης στο χώρο του μουσείου και την ομαδική συζήτηση που ακολούθησε, φάνηκε πως οι γνώσεις και οι εμπειρίες που απέκτησαν τα παιδιά κατά την επαφή τους με το μουσείο ήταν φτωχές ενώ οι γνωστικές αποκλίσεις μεγάλες.

Η παρατήρηση ενός αυθόρμητου παιχνιδιού και η ενεργή συμμετοχή των παιδιών σ' αυτό, προβλημάτισε την εκπαιδευτικό της τάξης, οδηγώντας στην υλοποίηση μιας παρέμβασης εντός του σχολείου, βασισμένης στο παιχνίδι, με πλούσιο υλικό και ερεθίσματα, αποσκοπώντας στη βελτίωση του μαθησιακού κλίματος και ταυτόχρονα στην εξοικείωση με τον χώρο του μουσείου και τα αντικείμενα πολιτισμού, σε μια μελλοντική επίσκεψη.

Έτσι, σχεδιάστηκε ένα πλούσιο και ποικίλο εποπτικό υλικό και ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα, τα οποία συμφωνούσαν με το αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου και συμπεριλήφθησαν σε μια μουσειοσκευή η οποία βρισκόταν στο χώρο του σχολείου καθημερινά, εμπλέκοντας τα παιδιά με το περιεχόμενο της σε οργανωμένες δράσεις ή ελεύθερο παιχνίδι, σε μικρές ή μεγάλες ομάδες. Όπως λέει ο Vygotsky (1978), το παιδί καθορίζει τις μαθησιακές διαδικασίες και τα προϊόντα τους, ενώ οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζονται ως συνεργάτες που εμπλουτίζουν και υποστηρίζουν την μαθησιακή διαδικασία (Fisher, et al., 2010, σ: 4).

Η εκπαιδευτικός της τάξης άλλες φορές πρότεινε παιχνίδια και δράσεις στα παιδιά κι άλλες ακολουθούσε τα δικά τους ενδιαφέροντα, λειτουργούσε συμμετοχικά ενώ συστηματικά παρατηρούσε, κατέγραφε ημερολόγια, φύλλα παρατήρησης, φωτογράφιζε και βιντεοσκοπούσε, μαγνητοφωνούσε τις απόψεις των παιδιών. Η χρήση του λόγου κατά τη διάρκεια, αλλά και μετά από κάθε δράση, οι συνεντεύξεις –συζητήσεις με τα παιδιά, η εκ νέου επίσκεψη σε μουσείο, η οργάνωση ενός μουσείου εντός του σχολείου



πρόσφεραν ένα μεγάλο σε όγκο υλικό, το οποίο συσχετίστηκε, αναλύθηκε ποιοτικά και κατηγοριοποιήθηκε οδηγώντας σε ασφαλή συμπεράσματα για την αλλαγή και βελτίωση του παιδαγωγικού κλίματος της τάξης, αλλά και της ενεργού συμμετοχής των παιδιών. Τα παραγόμενα από τα παιδιά έργα σε πηλό ή πλαστελίνη, οι ζωγραφιές τους επιβεβαίωσαν την εξοικείωση των μαθητών με το αντικείμενο των λύχνων.

Για την παιδαγωγική ορθότητα των δραστηριοτήτων - παιχνιδιών της έγινε μια βιβλιογραφική ανασκόπηση σε έρευνες για μουσειοσκευές και μαθησιακές θεωρίες, για τον ρόλο του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία.

3. Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Όπως λέει η Ράπτου (2006) συχνά υπάρχει ένα άσκοπο περιδιάβασμα των παιδιών μπροστά στα εκθέματα ενός μουσείου ή ενός αρχαιολογικού χώρου. Ένας τρόπος για την υποβοήθηση της σχέσης ανάμεσα στο σχολείο και το Μουσείο είναι οι μουσειοσκευές.

Αυτές, σύμφωνα με τις έρευνες των Λέκκα και Αλεξίου (2002), της Χατζηασλάνη (2002) και της Άλκηστης (1995) έχουν το μεγάλο πλεονέκτημα να μεταφέρουν το μουσείο στο σχολείο και να παρέχουν στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα να προσαρμόσει το υλικό τους στις μαθησιακές ανάγκες και δυνατότητες των παιδιών (Οικονομίδης, 2011: 128).

Ο σχεδιασμός της μουσειοσκευής δίνει προτεραιότητα στην ενεργητική, βιωματική και συνεργατική μάθηση που στηρίζεται στη διαθεματικότητα και σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα, σε μια ολιστική αντίληψη για τη γνώση και την αξιοποίηση των ιδεών των παιδιών. Το υλικό είναι «ανοιχτό», επιτρέποντας διαφορετικούς τρόπους χρήσης του, προτείνοντας παιγνιώδεις δραστηριότητες (Καλογιάννη, Σπανοπούλου, 2010).

Έρευνα για τα οφέλη των μουσειοσκευών και της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης έγινε από τους Βέργου, Κουτσούμπα και Μουζάκη (2016), σε τάξη νηπιαγωγείου στον νομό Ιωαννίνων. Παρόλο που σ' ένα τέτοιο πρόγραμμα τα παιδιά δεν έχουν τη δυνατότητα να αισθανθούν, να πιάσουν το χώρο του μουσείου και τα εκθέματά του, αναπτύχθηκε αντισταθμιστικά η φαντασία και η διάθεση για παιχνίδι (Βέργου κ.ά., 2016: 36).

Οι Roopnarine και Johnson (2006), πιστεύουν ότι οι δραστηριότητες πρέπει να προωθούν τη μάθηση μέσα από το παιχνίδι, δημιουργώντας ένα ευχάριστο μαθησιακό περιβάλλον και αποδίδοντας στα παιδιά κεντρικό ρόλο (Γεωργοπούλου & Αλεξανδροπούλου, 2015). Η εμπλοκή των παιδιών με τις μουσειοσκευές, όπως παρατηρούν οι εκπαιδευτικοί, περιγράφεται σαν μια ευχάριστη διαδικασία που προωθεί την ουσιαστική εμπλοκή τους με τη μαθησιακή πράξη μέσα από προσιτές και δημιουργικές δραστηριότητες (Γεωργοπούλου & Αλεξανδροπούλου, 2015). Οι Hirsh-Pasek & Golinkoff (2003) και Ladd, Herald, και Kochel (2006) υποστηρίζουν ότι τα παιδιά που έρχονται σε επαφή μ' ένα πλούσιο ακαδημαϊκό περιεχόμενο, μέσω του ελεύθερου και



καθοδηγούμενου παιχνιδιού, αποκτούν γνωστικές και κοινωνικές δεξιότητες σε μεγαλύτερο βαθμό από εκείνα που διδάσκονται με παραδοσιακές πρακτικές (Fisher et al, 2010: 5).

Ερευνητές του καθοδηγούμενου παιχνιδιού σε οκτώ ευρωπαϊκές χώρες μίλησαν στις έρευνές τους για τις σημαντικές επιρροές του παιχνιδιού στη μάθηση και στην ανάπτυξη. Το παιχνίδι, πιστεύουν, δεν είναι το μόνο πλαίσιο για τη μάθηση, αλλά συνεισφέρει μοναδικά και ωφελεί. Οι Whitbread & Pasternak, (2010) διερεύνησαν τη συμβολή του παιχνιδιού στις μεταγνωστικές και αυτό-ρυθμιστικές ικανότητες και βρήκαν ότι επηρεάζει και τα δυο (Whitbread, 2012: 6, 17). Έρευνα από τους Pellegrini & Gustafson (2005), σε πεντάχρονα παιδιά κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς έδειξε ότι η εξερεύνηση μέσω του παιχνιδιού, η χρήση εργαλείων και αντικειμένων βελτίωσε την ικανότητά τους στην επίλυση προβλημάτων (Whitbread, 2012, σ: 20).

Η Βέμη (2003) θεωρεί τον ρόλο του εκπαιδευτικού ρυθμιστικό παράγοντα στην επαφή των μαθητών με τα εκθέματα των μουσειακών χώρων. Για να μπορέσει να λειτουργήσει με ελευθερία θα πρέπει να αποκτήσει την ανάλογη κατάρτιση, που θα του εξασφαλίσει την εξοικείωση με τα απαραίτητα μεθοδολογικά εργαλεία προσέγγισης της μουσειακής αγωγής (Αγγελόπουλος κ.ά., 2013: 57).

Σχετικά με τον ρόλο των εκπαιδευτικών στην οργάνωση ενός παιγνιώδους πλαισίου, υποστηρίζεται ότι θα πρέπει να εμπλουτίζουν το παιχνίδι με αντικείμενα, παιχνίδια που προσφέρουν ευκαιρίες για ανακαλυπτική μάθηση σε συνεργασία με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών (Berger, 2008). Ο εκπαιδευτικός παίζει μαζί με τα παιδιά και κάνει ανοικτές ερωτήσεις σε σχέση με τις ανακαλύψεις τους ή δίνει ιδέες για χρήση των υλικών με τρόπο που εκείνα δεν είχαν σκεφτεί (Ash & Wells 2007· Berk & Winsler, 1995· Callaman & Braswell 2006· Callaman & Oaks 1992· Copple, Sigel & Saunders 1979· Rogoff 2003). Το παιδί συμμετέχει σύμφωνα με τα δικά του ενδιαφέροντα, τον αναπτυξιακό του ρυθμό και τις κλίσεις του (Fisher, et al., 2010: 6).

Η στάση των εκπαιδευτικών αλλάζει, επιβεβαιώνει και η έρευνα της Καλογιάννη (2015) στην μελέτη περίπτωσης του Αθανασάκειου Αρχαιολογικού Μουσείου Βόλου. Ενδιαφέρονται κυρίως για βιωματικές δράσεις, καθώς συνειδητοποιούν ότι η αύξηση του βαθμού βιωματικής εμπλοκής των παιδιών στα εκπαιδευτικά προγράμματα, αυξάνει και το ενδιαφέρον τους και τη θετική στάση απέναντι σ' αυτά (Καλογιάννη, 2015: 127-128).

Η διδακτική προσέγγιση καλό είναι να ευνοεί τη συνεργατικότητα και την αλληλεπίδραση. Η συνεργατική μάθηση συμβάλλει στην επίτευξη κοινών στόχων. Κάθε μέλος αισθάνεται την ευθύνη για τη μάθηση του ίδιου, αλλά και των άλλων μελών της ομάδας (Johnson & Johnson, 1999· Johnson, Johnson & Hulebec, 2008). Οι ομάδες κατά τους Johnson et al. 2008· Johnson



& Johnson, 2003, 2014· Kagan (1994) είναι συνεργατικές, όταν υπάρχει αλληλεξάρτηση, αλληλεπίδραση, ατομική και ομαδική ευθύνη, κατάκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων και αξιολόγηση της ποιότητας συνεργασίας (Ζησοπούλου, 2015: 60, 61). Η Ζησοπούλου (2015) διερεύνησε τη συνεργατικότητα σε 4 νηπιαγωγεία, σε σύνολο 81 παιδιών, χρησιμοποιώντας τη μέθοδο των Johnson & Johnson (2003) «Learning together». Η μέθοδος αυτή, σε συνδυασμό με την ευέλικτη χρήση του χώρου, συνδέθηκε με την εμφάνιση της ευχαρίστησης στην εκπαιδευτική διαδικασία, την αύξηση των θετικών αλληλεπιδράσεων, την ανάπτυξη της δημιουργικότητας και την κατάκτηση των γνωστικών στόχων (Ζησοπούλου, 2015: 62, 74).

Εκτός από τον ανθρώπινο παράγοντα και τον ρόλο του παιχνιδιού, που είδαμε ότι επηρεάζουν το μαθησιακό κλίμα στο σχολείο, μεγάλη σημασία έχει και η επίδραση του χώρου. Ο χώρος του σχολείου διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη μάθηση και στην ανάπτυξη του παιδιού και μπορεί να τα επηρεάσει σε μεγάλο βαθμό (Dickinson & Tabors, 2001· Hollins, 2008· Zins, Bloodworth, Weissberg, & Walberg, 2007), ενώ έχει επισημανθεί η εξέλιξη της μάθησης μέσα από τη διαμεσολάβηση των αναπαραστάσεων του χώρου (Bruner, 1966, όπ. αναφ. στο Ζησοπούλου, 2015: 57).

4. Μεθοδολογία

Σκοπός- Ερευνητικό ερώτημα είναι: «Κατανοώντας σε βάθος πως οι μαθητές νηπιαγωγείου της Ανατολικής Θεσσαλονίκης, ανταποκρίνονται στο μουσειακό αντικείμενο των Λύχνων, με τη βοήθεια σχετικής, κατασκευασμένης από την εκπαιδευτικό, μουσειοσκευής και εφαρμογή εκπαιδευτικού προγράμματος βασισμένο στο παιχνίδι».

Το είδος έρευνας που επιλέχθηκε ήταν η έρευνα δράσης, καθώς είναι μια διαδικασία που παρεμβαίνει στο εκπαιδευτικό περιβάλλον με στόχο τη βελτίωση, την αλλαγή. Για την οργάνωση και την υλοποίησή της ακολουθήθηκε ποιοτική μεθοδολογία, τόσο κατά την συλλογή, όσο και την ανάλυση των δεδομένων.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε δημόσιο νηπιαγωγείο της Ανατολικής Θεσσαλονίκης και διήρκεσε ένα μήνα περίπου κατά τη σχολική χρονιά 2016-17. Συμμετείχαν 23 νήπια, του προαιρετικού ολοήμερου τμήματος, εκ των οποίων κι ένα παιδί του τμήματος ένταξης. Από το σύνολο των παιδιών τα 13 ήταν αγόρια και τα 10 κορίτσια. Το δείγμα αυτό ήταν τυπικό μιας περιοχής πολεοδομικού συγκροτήματος, καθώς αποτελούνταν από νήπια, αγόρια και κορίτσια, με ποικιλομορφία στο οικονομικό, κοινωνικό και μορφωτικό επίπεδο των γονέων. Η ομάδα ήταν ομοιογενής ως προς την εθνική προέλευση και τη μητρική γλώσσα, με ποικιλομορφία, όμως, ως προς το μαθησιακό προφίλ.

Για την επιλογή του δείγματος ακολουθήθηκε μια «βολική» δειγματοληψία, καθώς η ερευνήτρια ήταν και εκπαιδευτικός της τάξης, οπότε η πρόσβαση στα υποκείμενα ήταν εύκολη (Cohen κ.ά., 2007: 170). Ο διττός



ρόλος της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας στο συγκεκριμένο σχολείο, ήταν ένα πλεονέκτημα για την έρευνα, καθώς ως νηπιαγωγός της τάξης γνώριζε τα ενδιαφέροντα αλλά και τις μαθησιακές ιδιαιτερότητες των παιδιών και μπορούσε να παρατηρήσει και να συλλέξει περισσότερα δεδομένα που έπεφταν στην αντίληψή της, όλες τις ώρες της παρουσίας της εκεί.

Στα πλαίσια της ερευνητικής δεοντολογίας, ενημερώθηκαν οι γονείς των μαθητών ενώ μαθητές και ερευνήτρια -εκπαιδευτικός έβαλαν κοινό στόχο, να προσπαθήσουν να βελτιώσουν τη μαθησιακή κατάσταση της τάξης.

Η παρούσα έρευνα δράσης χρησιμοποίησε το περιεχόμενο της μουσειοσκευής και αναπτύχθηκε μέσα από μια σπείρα με το εξής μοτίβο: σχεδιασμό δράσεων, εκτέλεση, συμμετοχική παρατήρηση, αναστοχασμό και πάλι επανασχεδιασμό, περεταίρω εφαρμογή, ανατροφοδότηση κ.ο.κ. (Cohen, κ.ά., 2007).

Σε όλες τις δραστηριότητες, παιχνίδια, κατασκευές, φύλλα εργασίας ακολουθήθηκε ακριβώς η ίδια διαδικασία. Η ενασχόληση με το υλικό της μουσειοσκευής γινόταν καθημερινά, συνήθως μετά την μεσημεριανή ξεκούραση των παιδιών, ενώ η συζήτηση αναστοχασμού γινόταν την επόμενη μέρα, πριν το μεσημεριανό γεύμα. Τόσο η ενασχόληση με το υλικό, όσο και οι συζητήσεις γίνονταν σε μικρότερες ομάδες. Τα παιχνίδια παίζονταν συνήθως σε ομάδες των τριών έως πέντε ατόμων, ενώ οι συζητήσεις σε ομάδες των δώδεκα παιδιών. Υπήρχαν βέβαια και δραστηριότητες που απασχόλησαν το σύνολο των παιδιών.

Οι δραστηριότητες είχαν όλες βιωματικό χαρακτήρα και προσπάθησαν να προκαλέσουν την ενεργητική συμμετοχή των παιδιών, αλλά και τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ τους μέσα από ομαδοσυνεργατικές διαδικασίες. Ο Κονστρουκτιβισμός κρίθηκε ως η καταλληλότερη μαθησιακή μέθοδος για τα παιδιά της τάξης, καθώς τα δομιστικά προγράμματα δίνουν έμφαση στην ενεργητική μάθηση και στην οικοδόμηση γνώσης μέσα από αλληλεπίδραση με το περιβάλλον. (Ντολιοπούλου, 2000, σ: 44).

4.1. Τεχνικές, μέθοδοι και εργασία για τον σχεδιασμό του εκπαιδευτικού προγράμματος και τη συλλογή των δεδομένων

Για τον σχεδιασμό του εκπαιδευτικού προγράμματος της μουσειοσκευής αξιοποιήθηκαν στοιχεία μεθοδολογίας, μέσα και τεχνικές από ποικίλους χώρους, τέχνες και επιστήμες (αρχαιολογία, μουσειολογία, παιδαγωγική, εκπαίδευση, θέατρο, εικαστικά κ.λ.π.), όπως για παράδειγμα η διαλεκτική μέθοδος, για τον διαρκή διάλογο μεταξύ των μαθητών και του εκπαιδευτικού, η δεικτική (δηλαδή η εμφάνιση εποπτικού υλικού), η διερευνητική (με φύλλα εργασίας), το παίξιμο ρόλων μέσα από το θεατρικό παιχνίδι, η βιωματική δράση και η δημιουργική έκφραση μέσα από εργαστήρια κατασκευής λύχνων.



Η συλλογή των ποιοτικών στοιχείων έγινε με ανοικτά και ευέλικτα εργαλεία, ενώ για την ανάλυσή τους αξιοποιήθηκαν κυρίως εργαλεία ανάλυσης λόγου. Σκοπός του ερευνητή ήταν η κατανόηση των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των συμμετεχόντων, αλλά και με το εκπαιδευτικό υλικό. Υιοθετήθηκε ο ρόλος του ενεργού-συμμετοχικού παρατηρητή, που μέσα από την καθημερινή τήρηση ημερολογίου, σημειώσεων, συνεντεύξεων, μαγνητοφωνήσεων και φωτογράφισης - βιντεοσκόπησης προσπαθούσε να κατανοήσει τις εμπειρίες, τις απόψεις και τα συναισθήματα των παιδιών σε σχέση με το αντικείμενο των λύχνων.

Οι τεχνικές και τα εργαλεία συλλογής δεδομένων, αναλυτικότερα ήταν:

- Η παρατήρηση. Χρησιμοποιήθηκε η μη συμμετοχική παρατήρηση μέσω των κατασκευασμένων από την ερευνήτρια φύλλων, αλλά και η συμμετοχική παρατήρηση της ερευνήτριας στα παιχνίδια – δράσεις. Η χρήση δεύτερου μη συμμετοχικού παρατηρητή (συναδέλφου εκπαιδευτικού), αποτέλεσε μια επιπλέον πηγή δεδομένων για τον ερευνητή.
- Η συνέντευξη. Ημιδομημένη για ομαδικές συνεντεύξεις και ανοιχτή συνέντευξη με μικρές ομάδες.
- Η συστηματική φωτογράφιση. Λειτουργήσε συμπληρωματικά με την παρατήρηση και τη μαγνητοφώνηση, επαναφέροντας στη μνήμη ότι είχε προηγηθεί.
- Μαγνητοφώνηση απόψεων, αλλά και μεμονωμένων περιστατικών
- Λίγα, αλλά χαρακτηριστικά για το μαθησιακό κλίμα, στιγμιότυπα βιντεοσκόπησης
- Το ημερολόγιο του εκπαιδευτικού-ερευνητή. Πρόκειται για σύντομες σημειώσεις μετά την ολοκλήρωση μιας εκπαιδευτικής δραστηριότητας, σημειώσεις αναστοχασμού, αναφορές σε γεγονότα.
- Οι συζητήσεις αξιολόγησης και οι αναστοχασμοί μετά από κάθε δράση.
- Ομάδα ελέγχου (14 νήπια του υποχρεωτικού πρωινού τμήματος)

Η ημιδομημένη συνέντευξη επιλέχθηκε για τα πλεονεκτήματα που προσφέρει, όπως για τη φυσικότητα και αμεσότητα στην επικοινωνία, καθώς και τη συλλογή πλούσιου υλικού, ακόμη και μη προβλεπόμενου, σχετικά με το θέμα (Cohen & Manion, 1997). Η τεχνική της συνέντευξης χρησιμοποιήθηκε στην αρχή της εφαρμογής του προγράμματος, ώστε να ανιχνευθούν οι απόψεις πριν την εφαρμογή του προγράμματος της μουσειοσκευής. Κατά τη διάρκεια του προγράμματος και μετά την επίσκεψη στο Μουσείο Βυζαντινού Πολιτισμού Θεσσαλονίκης, για να ανιχνευθούν οι όποιες αλλαγές, βελτιώσεις στις στάσεις των παιδιών σε σχέση με την επαφή με τον χώρο του μουσείου. Τέλος, με την ολοκλήρωση του προγράμματος, μετά από μια εβδομάδα, ώστε να ανιχνευθεί η ποιότητα και διάρκεια των γνώσεων που αποκτήθηκαν, αλλά και να αξιολογηθεί το πρόγραμμα από τον εκπαιδευτικό.

Χρησιμοποιήθηκαν ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, για να εξασφαλιστεί ένα κλίμα εμπιστοσύνης και επικοινωνίας. Εκτός από τις προγραμματισμένες



ερωτήσεις, η ερευνήτρια εκμεταλλεύτηκε και τις ευκαιρίες στις οποίες η ίδια η συζήτηση οδηγούσε σε μη προβλεπόμενα θέματα, ώστε να προσεγγίσει το θέμα σε βάθος, αλλά και να συλλέξει περισσότερο υλικό για ανάλυση. Μέσα από τις αναστοχαστικές συζητήσεις οργανώνονταν από κοινού και οι επόμενες δράσεις. Οι συνεντεύξεις και οι συζητήσεις ανατροφοδότησης καταγράφονταν με ψηφιακό μαγνητόφωνο και ακολουθούσε η άμεση αποδελτίωση τους, ώστε να μη χάνεται η αμεσότητα των πρώτων εντυπώσεων.

5. Ανάλυση δεδομένων-αποτελεσμάτων

Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με την τεχνική της τριγωνοποίησης, σύμφωνα με την οποία πολλαπλές μέθοδοι συλλογής δεδομένων (φωτογραφίες συνεντεύξεις, μαγνητοφώνηση, βιντεοσκόπηση, παρατήρηση, ημερολόγιο ερευνητή και φύλλα παρατήρησης δεύτερου παρατηρητή), διασταυρώνονται με στόχο την ενίσχυση της εγκυρότητας των αποτελεσμάτων που προκύπτουν από αυτήν (Denzin, 1989· Cohen & Manion, 1997· Altrichter κ.ά., 2001). Ουσιαστικά αντιπαρατίθενται και συγκρίνονται διαφορετικές περιγραφές της ίδιας κατάστασης, ώστε ο εκπαιδευτικός να μπορεί να κατανοήσει και να περιγράψει το υπό εξέταση ζήτημα με μεγαλύτερη πληρότητα, ν' αποφύγει παρερμηνείες. Σύμφωνα με την έρευνα των Maycut και Morehouse (1994) η ανάδειξη του ίδιου θέματος με δεδομένα που προκύπτουν από διαφορετικές πηγές προσδίδει μεγαλύτερη αξιοπιστία στα ερευνητικά δεδομένα (ΑΕΕ, 2012: 203).

Η ανάλυση αποτελεσμάτων έγινε με την ανάδειξη των θεματικών κατηγοριών, που προέκυψαν μετά από μελέτη των δεδομένων των παρατηρήσεων, των ημερολογίων έρευνας, των φύλλων παρατήρησης, των ομαδικών συνεντεύξεων, των μαγνητοφωνήσεων, της βιντεοσκόπησης και του φωτογραφικού υλικού, των αναστοχασμών, των διαμορφωτικών αξιολογήσεων και των κρίσιμων συμβάντων. Η ανάλυση αυτή έγινε με ποιοτικές μεθόδους, με αντιπαραβολή στοιχείων που αναδύθηκαν από την έρευνα και επέτρεψαν την σε βάθος, ερμηνεία των λόγων, των συμπεριφορών και των στάσεων των συμμετεχόντων.

Η θεματική ανάλυση είναι μια εύχρηστη μέθοδος η οποία χρησιμοποιείται ευρέως στην ποιοτική έρευνα. Πρόκειται για την αναγνώριση, ανάλυση, και αναφορά επαναληπτικών καταστάσεων μέσα στα δεδομένα (Braun & Clarke, 2006: 6, 7). Η ανάλυση αυτού του τύπου προχώρησε σε φάσεις. Διαβάζοντας και ξαναδιαβάζοντας το υλικό που είχε συλλεχθεί δημιουργήθηκε μια πρώτη εικόνα. Στη συνέχεια, αναγνωρίστηκαν φράσεις, λέξεις, παραδείγματα που εμφανίζονταν συχνά στο παραγόμενο υλικό. Έτσι, αναδείχθηκαν χαρακτηριστικά, κρίσιμα συμβάντα που βοήθησαν στην κατανόηση των αντιδράσεων των παιδιών και κατανοήθηκε ο τρόπος που προσεγγίστηκαν οι λύχνοι μέσα από τα δικά τους μάτια, με διασταύρωση όλων των δεδομένων. Ερευνήθηκαν τα θέματα που μπορούσαν να



ομαδοποιηθούν, αλλά και οι καταστάσεις που υποδηλώνονταν από αυτά. Στο τέλος, ορίστηκαν τα θέματα πιο συγκεκριμένα και πήραν ονομασίες-κατηγορίες.

Τα θέματα που αναδείχθηκαν κατά την ανάλυση των δεδομένων ως επαναλαμβανόμενα μοτίβα αφορούν τρεις κατηγορίες: την ενθάρρυνση της βιωματική μάθησης, την ανάδειξη της αλληλεπίδρασης, την ενθάρρυνση της δημιουργικότητας των υποκειμένων της έρευνας.

Για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού υλικού ως προς τους μαθησιακούς στόχους που τέθηκαν, χρησιμοποιήθηκαν ποιοτικές μέθοδοι επίσης. Το πλούσιο φωτογραφικό υλικό και το αποτέλεσμα των αποδελτιωμένων μαγνητοφωνημένων συζητήσεων των παιδιών πρόσφεραν πολύ υλικό για ανάλυση. Τα ίδια τα έργα των παιδιών χρησιμοποιήθηκαν για να αποδείξουν τον βαθμό εμπλοκής και κατανόησης του εκπαιδευτικού υλικού από τα παιδιά. Επίσης πραγματοποιήθηκε σύγκριση με τα έργα και τις συνεντεύξεις των παιδιών της Ο.Ε. που δεν είχε παρακολουθήσει το πρόγραμμα παρέμβασης.

6. Αποτελέσματα

Γενικότερα, τα παιδιά συνδιαμόρφωσαν το πρόγραμμα κατά τον σχεδιασμό του, κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων, αλλά και στο τέλος κάθε δράσης με τις συζητήσεις αξιολόγησης-ανατροφοδότησης. Μέσα από τις διαδικασίες του παιχνιδιού ενεργοποιήθηκαν και βίωσαν τους λύχνους σωματικά, νοητικά, συναισθηματικά και καλλιτεχνικά. Εξοικειώθηκαν με τη μορφή τους, με τον χώρο του σχολείου και του μουσείου, με τεχνικές ανακαλυπτικής μάθησης, βελτίωσαν την ικανότητα παρατήρησης, διαλόγου και το λεξιλόγιό τους, δημιούργησαν το νοητικό σχήμα του λύχνου μέσα τους. Όλα αυτά συνέβησαν μέσα σ' ένα κλίμα χαράς, όπου η βιωματική μάθηση εξελίχθηκε σαν μια ευχάριστη διαδικασία, μέσα από την ενασχόληση με τα παιχνίδια της μουσειοσκευής.

Ανέπτυξαν σε ικανοποιητικό βαθμό την ικανότητα να αλληλεπιδρούν θετικά μεταξύ τους, με την εκπαιδευτικό και με τον χώρο και συνεργάστηκαν προκειμένου να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις του παιγνιώδους προγράμματος της μουσειοσκευής των λύχνων. Μέσα από την αλληλεπίδραση με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας υιοθέτησαν μορφές κοινωνικής συμπεριφοράς και τρόπους συνεργασίας που συνέβαλλαν αποφασιστικά στη μάθηση.

Η επίσκεψη στο μουσείο, όπως ήταν αναμενόμενο προκάλεσε πολλές επιδράσεις, τόσο ως περιβάλλον μάθησης όσο και ως χώρος με την υλική του διάσταση. Ως χώρος με τα εκθέματά του, μέσω της ανακαλυπτικής διαδικασίας που υιοθετήθηκε για την εξερεύνησή του, δημιούργησε απορίες στα παιδιά, που είχαν πολλά να παρατηρήσουν και να επεξεργαστούν. Μέσω της συνεργασίας και της διαδικασίας συνοικοδόμησης της γνώσης, προσέγγισαν γενικότερα το μουσείο ως περιβάλλον και το οικειοποιήθηκαν,



ειδικά με τα παιχνίδια στο αίθριο. Το μουσείο, κατά τον Talboys (2000), αποτελεί έναν χώρο πολιτισμού που συνδέει το παρελθόν με τη σύγχρονη ζωή, παρέχοντας στους επισκέπτες την δυνατότητα να αλληλεπιδράσουν, να μάθουν, να ερευνήσουν, να εμπνευστούν (Οικονομίδης, 2011: 126).

Παρατηρήθηκε μέσα από τη συμπεριφορά των παιδιών στο μουσείο, αλλά και τα αποτελέσματα της συνέντευξης που ακολούθησε, όξυνση της αντίληψης, της παρατηρητικότητας και της μνήμης τους. Άλλωστε στο μουσείο, το άτομο βρίσκεται στο κέντρο των μαθησιακών διαδικασιών και η εμπλοκή του σ' αυτές είναι εκούσια, με έντονο διερευνητικό χαρακτήρα (Καλογιάννη, 2015: 118, 119).

Τα παιδιά προσέγγισαν το μουσείο σε όλες του τις εκφάνσεις, ως χώρο πολιτισμού και γνώσης, αλλά και ως χώρο που βρίσκει εφαρμογή η μάθηση σε συνδυασμό με την ψυχαγωγία. Αντίστοιχα είδαν και τον χώρο του σχολείου ως εναλλακτική μορφή ενός χώρου πολιτισμού.

Η γενικότερη αίσθηση μέσα από την ανάλυση των δεδομένων αυτής της έρευνας είναι πως τα παιδιά, κατά τη διάρκεια της εμπλοκής τους με το παιγνιώδες υλικό της μουσειοσκευής ανέπτυξαν και τη δημιουργικότητά τους σε επίπεδο επινοήσεων, γλωσσικής και καλλιτεχνικής έκφρασης, σε σχέση με την χρήση του χώρου.

7. Συμπεράσματα-συζήτηση

Το ερευνητικό ζήτημα που απασχόλησε την εκπαιδευτικό - ερευνήτρια ήταν η κατανόηση σε βάθος της ανταπόκρισης των νηπίων στο παιγνιώδες υλικό και εκπαιδευτικό πρόγραμμα της μουσειοσκευής. Μετά την ανάλυση των δεδομένων και των αποτελεσμάτων της έρευνας, προέκυψαν τα ακόλουθα συμπεράσματα:

Τα νήπια ανταποκρίθηκαν με θετικό τρόπο στο υλικό και τα παιχνίδια της μουσειοσκευής, επειδή σε σημαντικό βαθμό είχαν εμπλακεί βιωματικά με αυτήν. Ως αποτέλεσμα υπήρξε βελτίωση του μαθησιακού επιπέδου συμφωνώντας με την έρευνα των Καλογιάννη & Σπανοπούλου (2012), ότι δηλαδή η ενεργητική συμμετοχή και το ενδιαφέρον των παιδιών μπορούν να οδηγήσουν σε αξιόλογα μαθησιακά αποτελέσματα.

Τα παιδιά φάνηκε να μαθαίνουν μέσα σε συνθήκες χαράς με αποτέλεσμα να εκδηλώνουν πρωτότυπες συμπεριφορές, που ευνοούσαν τη μάθηση. Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγει και η έρευνα της Καλογιάννη (2015), ότι δηλαδή, το ενδιαφέρον και η ενεργητική συμμετοχή σε διαδικασίες, που όπως σχεδιάστηκαν αρχικά και διαμορφώθηκαν στη συνέχεια ήταν πρωτότυπες και απρόβλεπτες προκαλούσαν χαρά και δραστηριοποίηση οδηγώντας τα παιδιά σε απρόσμενες μαθησιακές εμπειρίες (Καλογιάννη, 2015: 128).

Μέσα από τα παιχνίδια της μουσειοσκευής τα παιδιά εξέλιξαν τις ικανότητές τους με τη δυνατότητα επανάληψης, αλλά και την δοκιμή σωστού – λάθους, που οι παιγνιώδεις συνθήκες τους πρόσφεραν. Με αυτή τη



φιλοσοφία το παιδί δημιουργεί μια θετική αυτοεικόνα κι έχει εμπιστοσύνη στις ικανότητές του (Σιβροπούλου, 1997: 27).

Άλλαξε η προσέγγιση του χώρου στο νηπιαγωγείο. Ο χώρος, ως σημείο συνάντησης και χρήσης των παιχνιδιών της μουσειοσκευής, αναδείχθηκε σ' ένα από τα κύρια συστατικά της δράσης, συμβάλλοντας στη βιωματική μάθηση και δημιουργώντας το κατάλληλο πλαίσιο αλληλεπίδρασης μεταξύ των παιδιών. Η χρήση του χώρου από τα παιδιά, ειδικά στην ελεύθερη, αυθόρμητη απασχόληση με τα παιχνίδια της μουσειοσκευής, ήταν ενδεικτική του πόσο είχαν αυτά εξοικειωθεί με το συγκεκριμένο αντικείμενο πολιτισμού. Κατά τα παιχνίδια, όταν έπρεπε να λειτουργήσουν σε μικρές ομάδες ή μεμονωμένα, εκμεταλλεύονταν τον χώρο κατά βούληση κι η ελευθερία αυτή φάνηκε να τα ευχαριστεί και να αποτυπώνεται στα αποτελέσματα που παρήγαγαν, αλλά και στις συζητήσεις αξιολόγησης. Το παιχνίδι κατά τον Huizinga είναι μια ελεύθερη πράξη, που βρίσκεται έξω από τα συνηθισμένα, αλλά είναι ικανή να απορροφήσει εντελώς αυτόν που παίζει (Γερμανός, 1993: 53).

Κάποια παιδιά μέσω της βιωματικής και παιγνιώδους προσέγγισης του αντικειμένου των λύχνων κατανόησαν τον ρόλο τους στην καθημερινότητα των ανθρώπων, κατά τα παλαιότερα χρόνια, προσέγγισαν τις έννοιες του «αλλού» και του «άλλοτε», συνδέοντας τις με τα δικά τους βιώματα στο σήμερα, χτίζοντας μια γέφυρα επικοινωνίας μεταξύ παρελθόντος και παρόντος. Οι εξωμουσειακές, άλλωστε, δραστηριότητες (π.χ. μουσειοσκευή, αντίγραφα, παιχνίδια) με το υλικό συλλογών μουσείων βοηθούν στη συμπλήρωση των θεωρητικών γνώσεων των μαθητών, στον προβληματισμό ως προς τις σχέσεις ανάμεσα σε αιτίες και τα αποτελέσματα, στην καλλιέργεια ψυχικών και σωματικών ικανοτήτων (Γεωργιάδου-Κούντουρα, 1985: 41- 45).

Θετική ήταν και η ενασχόληση με τις εικαστικές τέχνες, τις οποίες τα παιδιά προσέγγισαν βιωματικά, καλλιεργώντας την δημιουργικότητά τους και υποστηρίζοντας τη γνώση μέσα από την εξερεύνηση υλικών και τεχνικών. Μέσα από την προσέγγιση των Τεχνών τα παιδιά ανέπτυξαν και ικανότητες λόγου, καθώς έπρεπε να παρουσιάσουν τα έργα τους, να σχολιάσουν τα έργα των άλλων, να περιγράψουν τεχνικές. Τα παιδιά που ασχολούνται με καλλιτεχνικές δραστηριότητες αναπτύσσουν γλωσσικές ικανότητες και ικανότητες γλωσσικής σκέψης, οι οποίες μεταβιβάζονται στις κοινωνικές και εκπαιδευτικές δραστηριότητες (Health, 1998, όπ. αναφ. στο Epstein & Τρίμη, 2002: 29).

Θετικά αποτελέσματα, τέλος, έφερε και η προσέγγιση των αντικειμένων μέσα από την κονστрукτιβιστική μέθοδο, καθώς τα παιδιά δημιούργησαν τα δικά τους νοήματα σε σχέση με το αντικείμενο των λύχνων. Τα νοήματα αυτά βασίζονταν σε προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες που τα παιδιά είχαν, οι οποίες μέσα από το παιχνίδι με το υλικό της μουσειοσκευής, μετασχηματίστηκαν και ανανεώθηκαν.



Τα παιδιά παρακολούθησαν το πρόγραμμα με τους δικούς τους εξατομικευμένους ρυθμούς, σύμφωνα με τα ενδιαφέροντά τους. Η παιγνιώδης προσέγγιση, παρόλα αυτά, έκανε τα ενδιαφέροντά τους να συνδυαστούν και να οδηγήσουν σε μια εξοικείωση με τους λύχνους και το μουσείο γενικότερα. Είναι σημαντικό η γνώση να βασίζεται στις μοναδικές ανάγκες και τρόπους των παιδιών, αλλά και να διερευνώνται οι τρόποι που κάθε παιδί μαθαίνει. Κάθε παιδί έχει τον δικό του ρυθμό ανάπτυξης, ο οποίος μπορεί να ποικίλλει ανάμεσα στα εξελικτικά στάδια (Bredenkamp & Coople, 1998, όπ. αναφ. στο Rentzou, 2012: 10).

Τα αποτελέσματα και το υλικό της παρέμβασης με την μουσειοσκευή ανήκει μόνο σ' αυτή την τάξη, λόγω του μικρού δείγματος. Η ερευνήτρια δεν έκανε κάτι που θα ίσχυε σε όλα τα σχολεία. Θα ήταν όμως μεγάλη χαρά η έρευνα αυτή να φέρει προβληματισμό και διάθεση για αλλαγή.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

- Braun, V. and Clarke, V. (2006). Using thematic Analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2). pp. 77-101. Ανακτήθηκε στις 30/10/2019 από: <https://core.ac.uk/download/pdf/1347976.pdf>
- Clarke, V., Braun, V. and Hayfield, N. (2015) Thematic Analysis. In: Smith, J., ed. (2015). *Qualitative Psychology: A practical Guide to Research Methods*. London: Sage Publications Ltd, pp. 222-248. ISBN 9781446298459. Ανακτήθηκε στις 30/10/2019 από: <http://eprints.uwe.ac.uk/25945/>
- Fisher, K., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., Singer, D., & Berk, L. E. (2010). Playing around in School: Implications for Learning and Educational Policy. Στο A. Pellegrini (Ed.), *The Oxford Handbook of Play*. NY: Oxford University Press, 341-363
- Rentzou, K., (2012). Greek preschool Children's playful Behavior Assessment and Correlation with personal and family Characteristic. *Early Child Development and Care*. doi: 10.1080/03004430.2012.752736.
- Whitebread, D. (2012). *The Importance of Play: A Report on the Value of Children's Play with Series of Policy Recommendations*. Ανακτήθηκε στις 30/10/2019 από: <http://www.csap.cam.ac.uk/media/uploads/files/1/david-whitebread---importance-of-play-report.pdf>

Ελληνόγλωσσες

- Αγγελόπουλος, Η., Καραγιάννης, Π., Μπάρης, Θ., Μπαρδάκη, Α. (2013). Σχεδιάζοντας και υλοποιώντας εκπαιδευτικές επισκέψεις σε μουσεία και χώρους πολιτισμικής αναφοράς μέσω της αξιοποίησης μουσειοσκευών και νέων τεχνολογιών. *Επιστημονικό περιοδικό « Εκπ@ιδευτικός κύκλος»*, 1(2) ISSN:2241-4576



- Altrichter, H., Posch, P. & Somekh, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης.* (Δεληγιάννη, Μ. μτφρ). Αθήνα: εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Βέργου, Κουτσούμπα, & Μουζάκης (2016). Η συμπληρωματική εξ αποστάσεως εκπαίδευση στη νηπιακή ηλικία μέσα από το παράδειγμα μιας έρευνας δράσης στη μουσειακή αγωγή. *Ανοικτή Εκπαίδευση: Το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 12, 24-39. Ανακτήθηκε στις 30/10/2017 από: <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/openjournal/article/view/10860/10887>
- Γερμανός, Δ. (1993). *Χώρος και διαδικασίες αγωγής. Η παιδαγωγική ποιότητα του χώρου.* Αθήνα: Gutenberg.
- Γεωργιάδου- Κούντουρα, Ε. (1985). Τα Μουσεία Τέχνης και τα παιδιά. *Αρχαιολογία και τέχνες*, 16. Ανακτήθηκε στις 30/10/2019 από: <http://www.archaiologia.gr/wp-content/uploads/2011/06/16-8.pdf>
- Γεωργοπούλου, Π., Αλεξανδροπούλου, Α. (2015). Όταν το μουσείο πάει σχολείο: Σχεδιασμός και αξιοποίηση πολυαισθητηριακού εκπαιδευτικού μουσειακού υλικού. Η περίπτωση των μουσειοσκευών της Εφορείας Αρχαιοτήτων Βοιωτίας. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 19-21 Ιουνίου 2015, (σ. σ. 354-363). Αθήνα. Ανακτήθηκε στις 30/10/2019 από: <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/edusc/article/download>
- Cohen, L., & Manion, L. (1997). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (Χ. Μητσοπούλου & Μ. Φιλοπούλου, μτφρ.). Αθήνα: Έκφραση.
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K., (2007). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας.* Αθήνα: Μεταίχμιο
- Erstein & Τρίμη, Ε. (2005). *Εικαστικές τέχνες και μικρά παιδιά: Ενισχύοντας τους μικρούς καλλιτέχνες.* Εκδ. Τυπωθήτω. Δάρδανος
- Ζησοπούλου, Ε. (2015). Ο χώρος ως εξελισσόμενο υλικό πεδίο αγωγής σε συνεργατικό εκπαιδευτικό περιβάλλον στο νηπιαγωγείο. *Διάλογοι. Θεωρία και πράξη στις επιστήμες της αγωγής και εκπαίδευσης*, 1, 56-57 Ανακτήθηκε στις 30/10/2019 από: <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/dialogoi/article/view/1989/9208>
- Καλογιάννη, Α., και Σπανοπούλου, Κ. (Υπό έκδοση). Στο χωριό του Πέτρου και της Πετρούλας. Μια μουσειοσκευή με θέμα τον νεολιθικό πολιτισμό για παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας. *Πρακτικά 3^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου Προσχολικής Αγωγής με θέμα «Η έρευνα στην παιδική ηλικία: Προσδιορίζοντας ένα νέο ερευνητικό τοπίο».* Ιωάννινα 11-13 Μαΐου, 2012. Ανακτήθηκε στις 30/10/2019 από: <http://www.ece.uth.gr/main/sites/default/files/Poster%200%CE%9A%CE%B1%CE%BB%CE%BF%CE%B3%CE%B9%CE%AC%CE%BD>



- <http://museumedulab.ece.uth.gr/main/sites/default/files/5.%20%20AMB%202.pdf>
- Καλογιάννη, Α. (2015). Αξιοποιώντας παιδαγωγικά τις επισκέψεις σε μουσεία. Η περίπτωση του Αθανασάκειου Αρχαιολογικού Μουσείου Βόλου. *Museumedu 1*, 115-134. Ανακτήθηκε 30/10/2019 από: <http://museumedulab.ece.uth.gr/main/sites/default/files/5.%20%20AMB%202.pdf>
- Ντολιοπούλου, Ε. (2000). *Σύγχρονα προγράμματα για παιδιά προσχολικής ηλικίας*. Τυπωθήτω, Δάρδανος.
- Οικονομίδης, Β., (2011). Μουσείο και νηπιαγωγείο: Διαδρομές τεμνόμενες ή ασύμπτωτες; Στο Γαβριλάκη, Ε.(Επιμ.), *Η Άνοιξη των Μουσείων. Συνάντηση για τα εκπαιδευτικά προγράμματα και τη μουσειακή αγωγή. Πρακτικά Συνεδρίου. Ρέθυμνο, 8-10 Μαΐου 2009*. (125-144). Ρέθυμνο: ΚΕ΄ εφορεία Προϊστορικών και Κλασικών Αρχαιοτήτων – Ιστορική και Λαογραφική Εταιρεία Ρεθύμνου. Ανακτήθηκε στις 30/10/2019 από: <http://www.edc.uoc.gr/~vasoikon/docs/30.%CE%9C%CE%BF%CF%85%CF%83%CE%B5%CE%AF%CE%BF%20%CE%BA%CE%B1%CE%B9%20%CE%9D%CE%B7%CF%80%CE%B9%CE%B1%CE%B3%CF%89%CE%B3%CE%B5%CE%AF%CE%BF%20%CE%B4%CE%B9%CE%B1%CE%B4%CF%81%CE%BF%CE%BC%CE%AD%CF%82%20%CF%84%CE%B5%CE%BC%CE%BD%CF%8C%CE%BC%CE%B5%CE%BD%CE%B5%CF%82%20%CE%AE%20%CE%B1%CF%83%CF%8D%CE%BC%CF%80%CF%84%CF%89%CF%84%CE%B5%CF%82;.pdf>
- Ράπτου, Θ., (2006). Συνεργασία μουσείου και σχολείου. Ο ρόλος των μουσειοπαιδαγωγών. Ανακοίνωση στο *1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Σχολικών Πολιτιστικών Προγραμμάτων: «Πολιτισμός και Αισθητική στην Εκπαίδευση»*, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών - Ελληνική Εταιρεία Προστασίας Περιβάλλοντος και Πολιτιστικής Κληρονομιάς, Συμβούλιο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Πειραιάς 25-26 Νοεμβρίου 2006. Ανακτήθηκε στις 30/10/2019 από: https://rappanna.files.wordpress.com/2013/05/raptou_thoedosia_synergasia_mouseiou_kai_sholeiou.pdf
- Roopnarine, J. & Johnson, J. (2006). *Ποιοτικά προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης: Παραδείγματα από τη Διεθνή Πρακτική*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Σιβροπούλου, Ρ. (1997). *Η οργάνωση και ο σχεδιασμός του χώρου (νηπιαγωγείου) στο πλαίσιο του παιχνιδιού*. Εκδόσεις Πατάκη.
- Το παρατηρητήριο της ΑΕΕ, (2012). *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα: Διαδικασία αυτοαξιολόγησης*. Υπουργείο Παιδείας Θρησκευμάτων και Αθλητισμού, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Ανακτήθηκε στις 30/10/2019 από: http://aee.iep.edu.gr/sites/default/files/iep_files/iep_pdf%20Dec_2012/%



«Προτάσεις Τέχνης και Πολιτισμού στην Εκπαίδευση»

CE%9C%CE%B5%CE%B8%CE%BF%CE%B4%CE%BF%CE%BB%CE%BF%CE%
%B3%CE%AF%CE%B1%20-
%20%CE%95%CF%81%CE%B3%CE%B1%CE%BB%CE%B5%CE%AF%CE%
B1/%CE%9C%CE%B5%CE%B8%CE%BF%CE%B4%CE%BF%CE%BB%CE%B
F%CE%B3%CE%AF%CE%B1%20%26%20%CE%B5%CF%81%CE%B3%CE%
B1%CE%BB%CE%B5%CE%AF%CE%B1.pdf

Αναστασία Μάλαμα

Νηπιαγωγός, Διεύθυνση πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Ανατολικής
Θεσσαλονίκης
anmalama@yahoo.com

Παράρτημα

Περιεχόμενο παιχνιδιών μουσειοσκευής



Εικ. 1, 2. Τρόπου φωτισμού στο βυζαντινό σπίτι



Εικ. 3, 4. Το καπέλο του κύριου λύχνου και το twister λύχνων



Εικ. 5, 6. Η ανατομία του λύχνου



Εικ. 7, 8. Παζλ και επιτραπέζια

«Προτάσεις Τέχνης και Πολιτισμού στην Εκπαίδευση»



Εικ. 9, 10. Παιχνίδια: Φτιάξε τον λύχνο και τρίλιζα λύχνων



Εικ. 11, 12. Κάρτες λύχνων, αινίγματα



Εικ. 13. Φύλλα εργασίας



Εικ. 14. Τα βιβλία της μουσειοσκευής



Εικ. 15, 16. Το υλικό κατασκευής λύχνων με μήτρα και οι λύχνοι-αντίγραφα



Από τον ιμπρεσιονισμό στην αφαίρεση: διδακτικές διαδρομές στη νεότερη τέχνη

Βασιλική Μανούκα - Ανδρέας Γαλανός

Περίληψη

Η ανακοίνωση αφορά το πολιτιστικό πρόγραμμα «Παίζοντας με τους πίνακες» που υλοποιήθηκε από τους υπογράφοντες στο 2^ο Γυμνάσιο Χαλκηδόνας κατά το σχολικό έτος 2014-15. Πρωταρχικός σκοπός του προγράμματος ήταν να φέρει τους μαθητές σε επαφή με τις διαδρομές της νεότερης τέχνης, από τη σταδιακή υποχώρηση της ρεαλιστικής αναπαράστασης έως την αφαίρεση. Οι βασικές αρχές που κατηύθυναν τη διδασκαλία ήταν η βιωματική και δημιουργική μάθηση, καθώς και η ομαδική συνεργασία. Σε πρώτη φάση διερευνήθηκε η υπάρχουσα σχέση των μαθητών/-τριών με τη ζωγραφική μέσα από την παρατήρηση πινάκων παλαιότερων ζωγράφων και τη δημιουργία ζωγραφικού έργου από τους ίδιους. Ακολούθησε η περιδιάβαση σε ρεύματα-σταθμούς της νεότερης ζωγραφικής: α) ιμπρεσιονισμός β) εξπρεσιονισμός γ) κυβισμός δ) σουρεαλισμός ε) αφηρημένη τέχνη. Σε κάθε ενότητα αφιερώθηκαν ένα ή περισσότερα διδακτικά δίωρα στο πλαίσιο των οποίων υλοποιήθηκαν παιγνιώδεις και βιωματικές δραστηριότητες γνωριμίας με τις αρχές και τα βασικά χαρακτηριστικά κάθε ρεύματος. Στο τέλος οι μαθητές έκαναν τις πρώτες τους «αφηρημένες» απόπειρες με πηλό γλυπτικής, και στη συνέχεια ζωγράρισαν επιχειρώντας να εφαρμόσουν τις αρχές της αφαίρεσης. Συγκρίνοντας τον αρχικό πίνακα που ζωγράρισαν με την τελευταία «αφηρημένη» τους απόπειρα διαπιστώθηκε η μεγάλη διαδρομή που είχαν διανύσει και ο βαθμός μετακίνησης της οπτικής τους, αλλά και των αισθητικών τους κριτηρίων.

Λέξεις κλειδιά: ζωγραφική, βιωματικές δράσεις, μοντέρνα τέχνη

1. Εισαγωγή

Η αισθητική αγωγή δεν αποτελεί δυστυχώς προτεραιότητα στη σύγχρονη ελληνική εκπαίδευση. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι μαθητές όχι μόνο να μην είναι εξοικειωμένοι με έργα και δημιουργούς της δυτικής τέχνης, αλλά κυρίως να μην έχει διευρυνθεί ο αισθητικός τους ορίζοντας. Πουθενά δεν είναι πιο εμφανές κάτι τέτοιο από όσο στον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζουν τη μοντέρνα τέχνη –ειδικά στις πιο αφηρημένες, μη αναπαραστατικές εκδοχές της. Οι αντιδράσεις των παιδιών είναι συχνά από επιφυλακτικές έως πλήρως απορριπτικές. Φαίνεται ότι αδυνατούν να βρουν έναν δίαυλο επικοινωνίας με έργα που ξεφεύγουν από τις αρχές της αναπαραστατικής ζωγραφικής, ιδίως της ρεαλιστικής. Για να μπορέσει ένας/μία μαθητής/-τρια να συνδεθεί με παρόμοια έργα και να συνδιαλεχτεί μαζί τους, χρειάζεται μια κατάλληλη προετοιμασία. Στην παρούσα διδακτική πρόταση η προετοιμασία αυτή ταυτίζεται με μια πορεία που παρακολουθεί την χρονολογική διαδοχή των βασικότερων εικαστικών ρευμάτων που διαμόρφωσαν τη μοντέρνα τέχνη από τα τέλη του 19^{ου} έως και τα μισά περίπου του 20^{ου} αιώνα. Η χρονολογική



αυτή διαδοχή επιλέχτηκε σαν ένα είδος ομαλής πορείας που παρακολουθεί βήμα βήμα τις κατακτήσεις και τις αναζητήσεις της ζωγραφικής σε αυτό το χρονικό διάστημα και, συνεπώς, επιτρέπει στον/στην μαθητή/-τρια να καταλάβει τον διάλογο των καλλιτεχνών με τους προκατόχους τους και τις νέες προκλήσεις που θέτει στους θεατές κάθε νέα κατεύθυνση που ακολουθείται. Έτσι, προετοιμάζεται σταδιακά η κοινότητα της τάξης να υποδεχτεί την αφαίρεση ως φυσικό επιστέγασμα των προηγούμενων ζωγραφικών αναζητήσεων ως προς τη φόρμα και να κατανοήσει τους ορίζοντες που ανοίγει. Κάτι τέτοιο θεωρήσαμε ότι θα ήταν πιο αποτελεσματικό, εάν είχαν πρώτα εξοικειωθεί οι μαθητές/-τριες με τις κατακτήσεις των προηγούμενων καλλιτεχνικών κινήματων. Πρέπει να σημειωθεί όμως πως αυτή η επιλογή δε σήμαινε σε καμία περίπτωση έμφαση σε χρονολογίες, ονόματα ή ιστορικές πληροφορίες. Όλα αυτά αξιοποιήθηκαν, όποτε κρίθηκε σκόπιμο, ως επικουρικά εργαλεία, αλλά η βασική επιδίωξη ήταν η εξοικείωση των μαθητών με τα χαρακτηριστικά κάθε ρεύματος μέσα από την ενεργητική τους συμμετοχή σε παιγνιώδεις και δημιουργικές δραστηριότητες. Σκοπός ήταν η βίωση αυτών των αισθητικών εμπειριών και όχι η συσσώρευση πληροφοριών (Bruner, 1973). Η βασική εστίαση ήταν στη ζωγραφική, αλλά, όπου κρίθηκε σκόπιμο, συζητήθηκαν και άλλες μορφές, όπως η γλυπτική.

2. Στοιχεία εφαρμογής

Κατά τη σχολικό έτος 2014-15 οι βιωματικές δράσεις εντάχθηκαν στο Πρόγραμμα Σπουδών της Β΄ Γυμνασίου (115475/Γ2/21-08-2013 Υ.Α., ΦΕΚ Β΄2121). Μεταξύ των διδακτικών αντικειμένων που προβλεπόταν για τη συγκεκριμένη τάξη ήταν και τα θέματα που εντάσσονται στο επιστημονικό πεδίο «Πολιτισμός και Δραστηριότητες Τέχνης». Μετά από διερεύνηση των ενδιαφερόντων των μαθητών/-τριών της Β΄ τάξης του σχολείου, αποφασίστηκε να επικεντρωθούμε στο χώρο των εικαστικών και, κυρίως, της ζωγραφικής. Επειδή το ενδιαφέρον των παιδιών ήταν ιδιαίτερα μεγάλο, κρίθηκε σκόπιμο να μην περιοριστούμε στο διδακτικό δίωρο των βιωματικών δράσεων, αλλά να αξιοποιήσουμε και ένα ακόμα δίωρο μετά το πέρας του σχολικού ωραρίου, στο πλαίσιο πολιτιστικού προγράμματος. Η ανά χείρας διδακτική πρόταση, λοιπόν, υλοποιήθηκε καθ' όλη τη διάρκεια της χρονιάς αξιοποιώντας περίπου 4 διδακτικές ώρες εβδομαδιαίως και εφαρμόστηκε σε ένα τμήμα της Β΄ Γυμνασίου που αποτελούνταν από 17 μαθητές και μαθήτριες.

3. Στόχοι-επιδιώξεις

Ο κεντρικός σκοπός της διδακτικής πρότασης ήταν η εξοικείωση των μαθητών με τα κινήματα που διαμόρφωσαν τη μοντέρνα τέχνη. Στα αρχικά στάδια προεργασίας διαπιστώθηκε η επιφυλακτική έως και απορριπτική στάση πολλών μαθητών απέναντι σε έργα μοντέρνας ζωγραφικής. Ακριβώς



γι' αυτό, θεωρήσαμε σκόπιμο να ακολουθήσουμε μια διαδρομή περιήγησης στα διάφορα εικαστικά κινήματα, ώστε να μετακινηθεί η στάση των παιδιών απέναντι στο μοντέρνο και να εμπλουτιστούν τα αισθητικά τους κριτήρια. Παράπλευρος στόχος ήταν μέσα από τις επιμέρους δραστηριότητες να ασκηθούν οι μαθητές και οι μαθήτριες στην παρατήρηση εικαστικών έργων τέχνης. Η πραγματικότητα είναι πως στον χώρο του σχολείου ελάχιστος χρόνος διατίθεται για την άσκηση των παιδιών στον οπτικό γραμματισμό γενικά και ακόμα λιγότερος στην «ανάγνωση» έργων τέχνης. «Μέσω της εκπαίδευσης στην τέχνη το παιδί μπορεί να αποκτήσει τις ειδικές γνώσεις που θα του επιτρέψουν να εξερευνήσει τα βαθύτερα νοήματα των οπτικών μορφών» (Charman, 1993: 10). Μέσα από όλη αυτή τη διδακτική πορεία υπήρχε η πρόθεση να ενισχυθεί το ενδιαφέρον των μαθητών για την τέχνη εν γένει μέσα από τα ερεθίσματα που τους παρασχέθηκαν σε όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους. Εξίσου μεγάλης βαρύτητας επιδίωξη ήταν και η κινητοποίηση των μαθητών να εκφράσουν τη δική τους δημιουργικότητα μέσα από ποικίλες αφορμές που τους δόθηκαν στο πλαίσιο της διδακτικής πορείας που ακολουθήθηκε (Charman, 1993: 115-116). Τέλος, παράπλευρο κέρδος αυτής της διαδικασίας ήταν η διακόσμηση της τάξης αλλά και άλλων χώρων του σχολείου με παραγόμενα από τις διάφορες δραστηριότητες που υλοποίησαν μαθητές και μαθήτριες.

4. Μεθοδολογία της διδασκαλίας

Ομαδοσυνεργατική μέθοδος: Επιλέχτηκε γιατί προωθεί τη συνεργασία και τον εποικοδομητικό διάλογο, παρέχοντας στους/στις μαθητές/-τριες-μέλη των ομάδων την ευκαιρία να εργαστούν συλλογικά συνδυάζοντας τις γνώσεις και τις εμπειρίες τους, να αναπτύσσουν επικοινωνιακές και συνεργατικές δεξιότητες, να αποκτούν συνείδηση της ομαδικής ταυτότητας και να κατανοούν τη σπουδαιότητα της συνεργασίας, να συμμετέχουν ενεργητικά και να μην είναι καθηλωμένοι/-ες στα θρανία τους (Ματσαγγούρας, 2000).

Δραστηριότητες δημιουργικής γραφής: Είναι η διαδικασία κατά την οποία τα παιδιά μετουσιώνουν τον κόσμο τους σε λέξεις. Ερχόμενοι σε επαφή με τον γραπτό λόγο έρχονται αντιμέτωποι με τον εσωτερικό και εξωτερικό τους κόσμο. Χρησιμοποιήσαμε: καθοδηγούμενη φαντασία, αυτόματη γραφή, διαδοχική γραφή, ποίηση, αρθρογραφία, περιγραφή χαρακτήρα, μαρτυρία.

Βιωματική μέθοδος προσέγγισης: Δημιουργία ενός ασφαλούς μαθησιακού περιβάλλοντος μέσα στο οποίο όλοι/-ες μπορούν να εκφραστούν χωρίς να κρίνονται και να αξιολογούνται. Σε αυτό το πλαίσιο η αυτενέργεια, ο αυθεντικός τρόπος σκέψης, τα συναισθήματα και η δημιουργική έκφραση είναι αυτά που κινητοποιούν και οδηγούν στη γνώση. Μέσω μιας τέτοιας μεθόδευσης της διδασκαλίας οι μαθητές οδηγούνται στη νέα γνώση και στην αλλαγή των στάσεων μέσα από τη δοκιμή και την ανακάλυψη (Skinner, 2010; Anthony, 1973). Δράσεις που χρησιμοποιήθηκαν: καταγισμός ιδεών με αφορμή πίνακες, ζωγραφική με ξυλομπογιές, μαρκαδόρους, νερομπογιές,



δαχτυλομπογιές, εικαστικές παρεμβάσεις σε γνωστούς πίνακες, συλλογικές αναπαραστάσεις πινάκων με τα σώματά τους (tableaux vivants), παιχνίδια μνήμης, απομνημόνευσης και περιγραφής, δημιουργία κολλάζ, υπερρεαλιστικά παιχνίδια γραφής και ζωγραφικής (αυτόματη γραφή, cadavre exquis).

Επίσκεψη σε μουσείο: Επισκεφτήκαμε το Μακεδονικό Μουσείο Σύγχρονης Τέχνης και συγκεκριμένα την έκθεση με θέμα «Της Τέχνης τα Παράξενα: Σώμα: Αφαίρεση-Παραμόρφωση».

5. Παρουσίαση των δραστηριοτήτων-Τα διδακτικά βήματα

5.1. Διαμόρφωση ομάδων-Συμβόλαιο συνεργασίας-Η πρώτη ζωγραφιά

Giotto (πρόδρομος της Αναγέννησης), Carracci (Μπαρόκ), Arcimboldo (Αναγέννηση): αυτών των τριών ζωγράφων έργα δώσαμε στους/στις μαθητές/-τριες μας και ζητήσαμε να διαλέξουν με μόνο οδηγό την αισθητική τους. Έτσι χωρίστηκαν, με βάση τις προτιμήσεις τους, σε ομάδες κι από τους αντίστοιχους ζωγράφους πήραν τα ονόματά τους οι ομάδες που προέκυψαν. Σε αυτές τις ομάδες δούλεψαν στη διάρκεια όλων των συναντήσεων, αλλά και στις εργασίες που ανατίθενταν «στο σπίτι». Στη μεγάλη ομάδα γίνονταν οι παρουσιάσεις και η ανταλλαγή συναισθημάτων στο τέλος κάθε συνάντησης. Στη μεγάλη ομάδα επίσης, ξεκινήσαμε με μία μεγάλη συζήτηση σχετικά με τους κανόνες που όλοι/-ες θα θέλαμε να διέπουν τις συναντήσεις μας, η οποία είχε ως αποτέλεσμα το Συμβόλαιο της ομάδας που υπογράφηκε από όλους/-ες τους συμμετέχοντες/-ουσες.

Κι αφού τέτοιο ήταν το θέμα μας, ξεκινήσαμε με ζωγραφική! Ένας καμβάς και μπόλικες δαχτυλομπογιές για κάθε ομάδα. Στόχος ήταν να πιάσουμε ξανά τη ζωγραφική από εκεί που την αφήσαμε: στο Νηπιαγωγείο, δηλαδή, και τις πρώτες τάξεις του Δημοτικού. Θέμα: Δέντρο. Οδηγίες: καμία. Ή μάλλον, μία: Καμία λεκτική επικοινωνία και λίγος χρόνος. Πάνω σ' αυτά τα έργα έσκυψε πολύ η κάθε ομάδα. Μετά την ολοκλήρωσή τους, ο καθένας/-μια χωριστά παρατήρησε τον πίνακα, στον οποίο συνέβαλε, προσεκτικά. Βρήκε τη θέση του μέσα σ' αυτόν. Πήρε χαρτί και μολύβι και έγραψε την ιστορία του. Πώς βρέθηκε εκεί και γιατί; Ποια είναι τα συναισθήματά του/-της; Οι σκέψεις, οι επιθυμίες, τα κωλύματα; Μοιράστηκε το κείμενό του, ή μέρος αυτού, με την ομάδα του/της και διάλεξε με προσοχή την πιο σημαντική λέξη ή φράση του κειμένου του/της. Κι εκεί συγκεντρώθηκε όλη ομάδα και κλήθηκε να φτιάξει ένα κείμενο συνθέτοντας όλες τις σημαντικές λέξεις/φράσεις των μελών της. Αυτά τα κείμενα τα μοιράστηκαν στη μεγάλη ομάδα, μαζί με τα συναισθήματά τους για τη διαδικασία. Τώρα η κάθε ομάδα είχε τη δική της γωνία στη σχολική αίθουσα, με τον ζωγράφο-νονό, τον δικό της πίνακα και το δικό της κείμενο ωραίο και μεγάλο σε πολύχρωμο χαρτί. Οι ομάδες είχαν πια ρίζες και μπορούσαν να ξεκινήσουν το ταξίδι τους.



Εικόνα 1. Οι πρώτες ομαδικές ζωγραφικές απόπειρες στο πλαίσιο του προγράμματος

5.2. Ιμπρεσιονισμός

Ξεκινώντας τη διαδρομή μας στην ζωγραφική τέχνη, επιλέξαμε ως σημείο αφητηρίας τον Ιμπρεσιονισμό. Ο λόγος είναι ότι από τη μια «μπορεί να τον θεωρήσει κανείς ως την τελική φάση εξέλιξης του Ρεαλισμού» (Honour & Fleming, 1998: 607) και από την άλλη είναι ένα «κίνημα επαναστατικό με την έννοια ότι αντιτίθεται αποφασιστικά στην ακαδημαϊκή ζωγραφική προετοιμάζοντας ταυτόχρονα τη μοντέρνα τέχνη» (Χαραλαμπίδης, 1990: 19). Συνεπώς ο ιμπρεσιονισμός αποτελούσε ένα σημείο σύνδεσης της ρεαλιστικής τέχνης με τις μετέπειτα αναζητήσεις τις μοντέρνας ζωγραφικής. Κεντρικό ζήτημα της ιμπρεσιονιστικής ζωγραφικής είναι η εντύπωση μιας στιγμής όπως προσλαμβάνεται από τις αισθήσεις και κυρίως την όραση του ζωγράφου. Προκειμένου λοιπόν να κινητοποιήσουμε και τις αισθήσεις των παιδιών, δώσαμε σε κάθε ομάδα έναν διαφορετικό πίνακα ιμπρεσιονιστικής τεχνικής. Τους ζητήσαμε να φανταστούν ότι ξυπνάν μέσα στον πίνακα και τους καλέσαμε να μας πουν τι βλέπουν, τι μυρίζουν, τι ακούν, τι γεύονται και τι νιώθουν, τοποθετώντας τον εαυτό τους εντός του. Στη συνέχεια και προκειμένου να τους ασκήσουμε στην παρατήρηση ενός πίνακα τους δείξαμε τον πίνακα "Χορός στο Le Moulin de la Galette" του Ρενουάρ και επικεντρώσαμε την προσοχή μας στη φιγούρα μιας προβληματισμένης κοπέλας που διακρίνεται μεταξύ των θαμώνων. Τα παιδιά κλήθηκαν να κάνουν υποθέσεις και να συμπληρώσουν σε μια φωτοτυπία με ένα κενό συννεφάκι τις σκέψεις της κοπέλας. Η τελική δραστηριότητα που τους ανατέθηκε ήταν να επιλέξουν έναν ιμπρεσιονιστικό πίνακα και να επιχειρήσουν να τον αναπαραστήσουν σε ένα tableau vivant το οποίο και θα αποτύπωναν φωτογραφικά (εικόνα 2). Κατόπιν, έγραψαν ομαδικά ένα άρθρο σχετικά με την εμπειρία τους και το σκίτσογράφησαν. Να μην ξεχάσουμε πως σ' αυτή την ενότητα ήταν που παρουσιάστηκε ο κ. Γαλανός ως Γάλλος ζωγράφος του Ιμπρεσιονισμού και έδωσε συνέντευξη. Παιδεύτηκαν λίγο τα παιδιά μας με τα πενιχρά γαλλικά που γνώριζαν.



Εικόνα 2. Ο πίνακας του Ρενουάρ *Μάθημα κιθάρας* και το tableau vivant των παιδιών

5.3. Εξπρεσιονισμός

Στη συνέχεια, περάσαμε από τον ιμπρεσιονισμό στον εξπρεσιονισμό, δηλαδή από την «εντύπωση» στην «έκφραση ως αντίποδα της εντύπωσης» (Χαραλαμπίδης, 1990: 69). Όπως σημειώνει ο Argan, «η εντύπωση είναι μια κίνηση απ' έξω προς τα μέσα' είναι η πραγματικότητα (αντικείμενο) όπως εντυπώνεται στη συνείδηση (υποκείμενο). Η έκφραση είναι μια κίνηση ανάστροφη, από μέσα προς τα έξω' είναι το υποκείμενο που αποτυπώνεται στο αντικείμενο.» (Argan, 1971: 277). Προκειμένου να ξεκινήσουν να παρατηρούν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του εξπρεσιονισμού, ζητήσαμε από τους μαθητές να χωριστούν σε ζευγάρια. Στη συνέχεια δείξαμε μόνο στο ένα μέλος του κάθε ζευγαριού τον πίνακα του Otto Dix *Metropolis* και ζητήσαμε να τον περιγράψει στο ζευγάρι του, το οποίο δεν είχε οπτική επαφή με τον πίνακα. Όταν μετά αποκαλύφθηκε ο πίνακας, τα ζευγάρια συζήτησαν το πώς φαντάστηκε τον πίνακα το πρόσωπο που άκουγε και πώς ήταν τελικά στην πραγματικότητα. Με αυτή τη δραστηριότητα οι μαθητές κλήθηκαν να προσέξουν την παραμόρφωση των μορφών ως βασικό χαρακτηριστικό του εξπρεσιονισμού και να κατανοήσουν ότι με αυτόν τρόπο ενισχύεται η υποκειμενικότητα της σύνθεσης. Με άλλα λόγια ότι ο τρόπος με τον οποίο στρεβλώνονται οι φόρμες αποτυπώνει την στάση του ζωγράφου απέναντι στο αντικείμενο που ζωγραφίζει. Προκειμένου να συνειδητοποιήσουν ότι κάτι τέτοιο επιτυγχάνεται όχι μόνο με την παραμόρφωση των σχημάτων αλλά και με την επιλογή των χρωμάτων, τους δείξαμε τον πίνακα του Kandinsky *Murnau Street with Women* και συζητήσαμε για τα χρώματα που επιλέγει ο ζωγράφος, πόσο αφύσικα είναι και ποια συναισθήματα μας μεταδίδουν. Στη συνέχεια, τους δώσαμε τον ίδιο πίνακα σε ασπρόμαυρη εκτύπωση και τους ζητήσαμε να τον χρωματίσουν οι ίδιοι επιχειρώντας μέσω των χρωμάτων που επιλέγουν να αποτυπώσουν μια συναισθηματική

κατάσταση και όχι την αντικειμενική πραγματικότητα (εικόνα 3). Εξέφρασαν το συναίσθημά τους για τον πίνακα αφού τελείωσε επίσης, δίνοντάς του ένα τίτλο.



Εικόνα 3. Απόπειρα εξπρεσιονιστικής ζωγραφικής των μαθητών.

Ως δραστηριότητα για το σπίτι οι ομάδες ανέλαβαν να μελετήσουν τον πίνακα του Munch *Κραυγή* και να συνθέσουν ομαδικά ένα ποίημα που να αποτυπώνει την συναισθηματική κατάσταση που εικονίζεται στο έργο. Σκοπός ήταν από τη μια να εξασκηθούν στην ανάγνωση της συναισθηματικής έκφρασης ενός ζωγραφικού έργου και από την άλλη να οδηγηθούν στην προσωπική τους έκφραση μέσω της ποιητικής τέχνης. Κατ' αυτόν τον τρόπο συνομίλησαν ζωγραφική και τέχνη, λόγος και εικόνα.

5.4.Κυβισμός

Ο επόμενος σταθμός ήταν ο κυβισμός. «Ο αναλυτικός κυβισμός του Picasso και του Braque μπορεί να θεωρηθεί η νέα, η πρώτη πραγματικά και αποκλειστικά «μοντέρνα» μορφοπλαστική γλώσσα. Δεν πρόκειται τόσο για ανάλυση της εξωτερικής πραγματικότητας όσο μάλλον για την ανάλυση της ίδιας της τέχνης, των δομών και των εσωτερικών διαδικασιών της» (Argan, 2010: 268). Οι μαθητές αρχικά παρατήρησαν πίνακες κυβιστικής τεχνοτροπίας, επιχείρησαν να προσδιορίσουν το θέμα τους και να μαντέψουν τους τίτλους. Οδηγήθηκαν λοιπόν στο συμπέρασμα ότι στους κυβιστικούς πίνακες τα αντικείμενα τεμαχίζονται σε διάφορα τμήματα που αντιπροσωπεύουν διαφορετικές τους όψεις και αναδιατάσσονται σε μια νέα σύνθεση (Gombrich, 2004: 574). Προκειμένου να επιχειρήσουν κάτι ανάλογο και οι ίδιοι στην πράξη τους ζητήσαμε να συνθέσουν ένα πορτρέτο που όμως θα έδειχνε ταυτοχρόνως το προφίλ και το ανφάς του προσώπου. Έτσι, το χαρτί χωρίστηκε σε 2 ίσα μέρη και το ένα μέρος αξιοποιήθηκε για να αποτυπωθεί ένα πρόσωπο ανφάς ενώ στο άλλο μισό ζωγραφίστηκε το ίδιο πρόσωπο προφίλ. Προέκυψε έτσι ένα κυβιστικό πορτρέτο με ταυτόχρονα

παρούσες δύο διαφορετικές όψεις του ίδιου ζωγραφιζόμενου αντικειμένου (εικόνα 4).



Εικόνα 4. Πορτρέτο κυβιστικής τεχνοτροπίας που έφτιαξαν οι μαθητές

Κατόπιν, στραφήκαμε σε μια άλλη πλευρά της κυβιστικής τέχνης. «Η μεγάλη καινοτομία του πρώτου μισού του 20ου αιώνα ήταν η χρήση της τεχνικής του collage από τον Κυβισμό, που εφαρμόζοντάς την κανείς κολλούσε επάνω στον πίνακα χαρτί ή κομμάτια από χαρτόνι και εφημερίδες, σπύρτα και άλλα αντικείμενα της καθημερινής ζωής. [...] Το collage, που μετέτρεπε το έργο του καλλιτέχνη σε ένα είδος montage, διαδόθηκε γρήγορα ως τεχνική της ζωγραφικής και αποτέλεσε ένα από τα σημαντικότερα στοιχεία στη γλώσσα της μοντέρνας τέχνης» (Argan, 2010: 281). Προκειμένου να γνωρίσουν και αυτή την όψη του κυβισμού, αλλά και να εμπεδώσουν καλύτερα την λογική της κυβιστικής αποτύπωσης, τους δώσαμε μια φωτογραφία και τους ζητήσαμε να την κόψουν και να την ανασυνθέσουν κυβιστικά (εικόνα 5). Ήταν φωτογραφία του Γάλλου Ιμπρεσιονιστή από την επίσκεψή του στην τάξη μας.



Εικόνα 5: Κυβιστική ανασύνθεση φωτογραφίας

5.5. Σουρεαλισμός

Η ιδιαίτερη σημασία του σουρεαλισμού για την τέχνη των αρχών του 20ού αιώνα επέβαλλε να δώσουμε ιδιαίτερη βαρύτητα στο συγκεκριμένο κίνημα. Ο Σουρεαλισμός έστρεψε «επίμονα την προσοχή του στην εξερεύνηση εσωτερικών περιοχών και κυρίως του υποσυνειδήτου με στόχο όχι τόσο την έκφραση όσο την αποκάλυψη» (Χαραλαμπίδης, 1993). Επιλέξαμε να εισαγάγουμε την έννοια του ασυνείδητου μέσω της εμπειρίας των ονείρων, ενός καθημερινού βιώματος των μαθητών που προσφέρεται για ποικίλες διδακτικές αξιοποιήσεις (Γαλανός, 2019). Ας μην ξεχνάμε, άλλωστε, ότι σύμφωνα με την ψυχαναλυτική θεωρία τα όνειρα αποτελούν δίαυλο επικοινωνίας με το ψυχικό ασυνείδητο (Φρόντ, 1995). Αφού τα παιδιά κατέγραψαν ατομικά κάποιο όνειρό τους, συζητήσαμε τα κοινά χαρακτηριστικά των ονείρων και στη συνέχεια παρατηρήσαμε σουρεαλιστικούς πίνακες επιχειρώντας να εντοπίσουμε τα χαρακτηριστικά του ονείρου που είχαμε καταγράψει. Στη συνέχεια, οι μαθητές φτιάξαν ένα κολάζ προσπαθώντας να αποτυπώσουν οπτικά έναν εφιάλτη. Συνειδητά προσπάθησαν να ενσωματώσουν στο κολάζ τους σουρεαλιστικά χαρακτηριστικά, όπως οι απρόσμενες συναντήσεις αντικειμένων και η ονειρική παραμόρφωση της πραγματικότητας.

Καθώς η σημασία του σουρεαλισμού δεν περιορίζεται μόνο στις εικαστικές τέχνες, αλλά επεκτείνεται και σε άλλες μορφές, όπως η Λογοτεχνία, παίξαμε ένα παιχνίδι. Ζητήσαμε από τους μαθητές να καταγράψουν σε ένα χαρτί μια οποιαδήποτε ερώτηση τους έρχεται στο μυαλό που να ξεκινάει με «Γιατί...» και από κάτω την απάντηση σε αυτή την ερώτηση, ξεκινώντας με «Διότι...». Στη συνέχεια ένας μαθητής διάβαζε μόνο την ερώτηση που είχε γράψει, ενώ ένας άλλος μαθητής μόνο την απάντηση στην δική του, με αποτέλεσμα να προκύπτουν παράλογα ζεύγη ερωταποκρίσεων. Μετά από αυτό διαβάσαμε το ποίημα του Νίκου Εγγονόπουλου «Πρωινό τραγούδι» (Εγγονόπουλος, 1985: 128-130). Σκοπός ήταν να αναγνωρίσουν οι μαθητές το «τυχαίο» ως βασικό χαρακτηριστικό της υπερρεαλιστικής ποιητικής.

Επεκτείνοντας τον προβληματισμό όσον αφορά τον ρόλο της σύμπτωσης στα σουρεαλιστικά έργα, εξοικειωθήκαμε με μια μέθοδο των σουρεαλιστών που προσκαλεί το τυχαίο στο ζωγραφικό αποτέλεσμα. Ο Σουρεαλισμός «επινοεί μεθόδους άκρως συμπτωματικού χαρακτήρα, όπως εκείνη του "cadavre exquis", που μπορεί να εφαρμόζεται τόσο στο γράψιμο όσο και στη ζωγραφική: αρχίζει κάποιος ένα στίχο ή ένα σχέδιο και το συνεχίζει ένας άλλος χωρίς να γνωρίζει τι έχει ήδη συμβεί επάνω στο χαρτί» (Argan, 2010: 286). Κάθε ομάδα ζωγράφισε αρχικά ένα κεφάλι. Στη συνέχεια, οι ομάδες αντάλλαξαν τα χαρτιά τους και χωρίς να βλέπουν τι είχαν ζωγραφίσει οι προηγούμενοι, προσπάθησαν να προσθέσουν ένα σώμα. Κατά τον ίδιο τρόπο δούλεψαν προσθέτοντας πόδια και παπούτσια, πάντα χωρίς να γνωρίζουν την υπόλοιπη ζωγραφιά. (Τα παπούτσια, ελλείψει τέταρτης ομάδας τα συμπληρώσαμε οι υπογράφωντες!). Στο τέλος, προέκυψαν κάποια περίεργα, υβριδικά πλάσματα που ενέπνευσαν τις ομάδες να τους δώσουν όνομα και να αφηγηθούν τις ιστορίες τους (εικόνα 6).



Εικόνα 6. Αριστερά μια άσκηση cadavre exquis των σουρεαλιστών ζωγράφων και δεξιά μια αντίστοιχη απόπειρα των μαθητών

5.6. Αφηρημένη τέχνη

Η κατάληξη της εικαστικής μας περιδιάβασης ήταν η αφηρημένη τέχνη. Για τον σκοπό αυτό επισκεφτήκαμε το Μακεδονικό Μουσείο Σύγχρονης Τέχνης και ξεναγηθήκαμε στην έκθεση «Της Τέχνης τα Παράξενα: Σώμα: Αφαίρεση - Παραμόρφωση». Η έκθεση επιχειρούσε να εισάγει τον θεατή στη θεμελιώδη αλλαγή που επέφερε η επανάσταση του μοντερνισμού στην οπτική και την επεξεργασία της ανθρώπινης μορφής. Οι μαθητές μέσα από επιλεγμένα έργα

συνειδητοποίησαν τη σταδιακή απομάκρυνση από τη φυσιοκρατική αναπαράσταση και παρατήρησαν τα χαρακτηριστικά της αφαίρεσης και της παραμόρφωσης στη μοντέρνα και τη σύγχρονη τέχνη. Στο τέλος, συμμετείχαν σε εικαστικό εργαστήριο στο οποίο δημιούργησαν με πλαστελίνη γλυπτικές τις δικές τους ανθρώπινες μορφές (εικόνα 7).



Εικόνα 7: Αφαιρετική αποτύπωση ανθρώπινης μορφής με πλαστελίνη γλυπτικής από το εργαστήριο στο ΜΜΣΤ

Επιστρέφοντας στο μάθημα, θελήσαμε να εφαρμόσουμε στη ζωγραφική πράξη τα διδάγματα της αφαίρεσης με τα οποία ήρθαν σε επαφή οι μαθητές κατά την επίσκεψη στο μουσείο. Έτσι, επιστρέψαμε στους αρχικούς πίνακες που ζωγράρισαν οι ομάδες (εικόνα 1) και επιχειρήσαμε να δημιουργήσουμε μια αφηρημένη εκδοχή τους (εικόνα 8). Τα τρία μέρη του πίνακα αντιστοιχούν σε μια ομάδα το καθένα, όπου η ομάδα αναπαριστά μια λεπτομέρεια του αρχικού της πίνακα σε μεγέθυνση.



Εικόνα 8: αφηρημένη εκδοχή των αρχικών ζωγραφιών των ομάδων



6. Αξιολόγηση

Το πρόγραμμα ήταν ιδιαίτερα ενδιαφέρον και διαφωτιστικό για τα παιδιά, συμμετείχαν στις δραστηριότητες με ζήλο και συχνά οδηγήθηκαν σε βαθύ προβληματισμό και αλλαγή στάσης απέναντι στην σύγχρονη τέχνη. Αυτό έγινε δυνατό με την κατάλληλη επιλογή και κλιμάκωση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και τη δημιουργία ενός κλίματος ανοχής, ασφάλειας και εμπιστοσύνης. Η βιωματικότητα, η προσωπική εμπλοκή, η δυνατότητα δημιουργικής έκφρασης και η ομαδική συνεργασία οδήγησαν σε μια ουσιαστική και ταυτόχρονα απολαυστική περιπλάνηση στις διαδρομές της μοντέρνας τέχνης. Η αντιπαραβολή των αρχικών τους πινάκων με τον τελικό πίνακα είναι ενδεικτική της μεταβολής της στάσης τους που είχε συντελεστεί: ο δρόμος για την επικοινωνία με την μοντέρνα τέχνη είχε ανοίξει για τα καλά...

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

- Argan, G. C. (1971). *L' arte moderna. 1770-1970*. Firenze: Sansoni Editore.
- Anthony, W. S. (1973). "Learning to discover rules by discovery." Στο *Journal of Educational Psychology*, 64 (3), 325–328.
- Bruner, J. S. (1973). *Beyond the Information Given: Studies in the Psychology of Knowing*. New York: Norton.
- Skinner, D. (2010). *Effective Teaching and Learning in Practice*. London: Bloomsbury.

Ελληνόγλωσσες

- Argan, G. C. (2010). "Η τέχνη του 20ου αιώνα". Στο Χαραλαμπίδης, Α. *Τέχνη. Βλέπω-Γνωρίζω-Αισθάνομαι*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Charman, L. (1993). *Διδακτική της τέχνης. Προσεγγίσεις στην καλλιτεχνική αγωγή*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Γαλανός, Α. (2019). "Άκου ένα όνειρο ψυχή μου... Διδακτική πρόταση αξιοποίησης του περιβάλλοντος "Δημόδης Γραμματεία" του Κ.Ε.Γ.". *Νέος Παιδαγωγός*, 11. Ανακτήθηκε στις 22/10/2019 από την ηλεκτρονική διεύθυνση:
http://neospaidagogos.online/files/11_Teyxos_Neou_Paidagogou_Martios_2019.pdf
- Εγγονόπουλος, Ν. (1985). *Ποιήματα Α΄*. Αθήνα: Ίκαρος.
- Gombrich, E. H. (2004). *Το χρονικό της τέχνης*. Αθήνα: ΜΙΕΤ.
- Honour, H. & J. Fleming (1998). *Ιστορία της τέχνης*. Αθήνα: Υποδομή.
- Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Φρόντ, Σ. (1995). *Η ερμηνεία των ονείρων*. Αθήνα: Επίκουρος.
- Χαραλαμπίδης, Α. (1990). *Η τέχνη του 20^{ου} αιώνα. Τόμος Ι: 1880-1920*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.



«Προτάσεις Τέχνης και Πολιτισμού στην Εκπαίδευση»

Χαραλαμπίδης, Α. (1993). *Η τέχνη του 20^{ου} αιώνα. Τόμος II: Ζωγραφική-Πλαστική-Αρχιτεκτονική του Μεσοπολέμου*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Βασιλική Μανούκα

Εκπαιδευτικός ΠΕ06, 2^ο Γυμνάσιο Χαλκηδόνας
vikkimanouka@yahoo.gr

Ανδρέας Γαλανός

Εκπαιδευτικός ΠΕ02, 2^ο Γυμνάσιο Χαλκηδόνας
galandreas3012@gmail.com



Φωτογραφία και δημιουργική γραφή στην εκπαιδευτική διαδικασία

Χαρά Μαρκάκη - Ασημένια Χαρκιωτάκη

Περίληψη

Στην παρούσα εισήγηση θα παρουσιαστούν προσεγγίσεις που πηγάζουν από την παρατήρηση ότι η δημιουργική γραφή ως μία διαδικασία γέννησης ιδεών προϋποθέτει ένα ισχυρό ερέθισμα. Για τα παιδιά είναι απαραίτητο να υπάρχει ένα αρχικό πρόβλημα-ερέθισμα, ένα ισχυρότατο συναισθηματικά ερέθισμα: ένα γεγονός, ένα κείμενο, σταθερές ή κινούμενες εικόνες για να δοθεί το έναυσμα της συγγραφής. Η διδακτική της δημιουργικής γραφής στην εκπαίδευση ενδιαφέρεται, πρωτίστως, για το περιεχόμενο των κειμένων αλλά και τη διαδικασία της δημιουργίας τους. Η έμφαση μετακινείται από το κείμενο προς τη διαδικασία, η οποία πραγματώνεται με τη σταδιακή συγγραφή κειμένου, δηλαδή με τις προπαρασκευαστικές εργασίες και δράσεις που εκτελεί το παιδί όταν γράφει. Η συμβολή της εικόνας στη δημιουργική διαδικασία δεν είναι μονοσήμαντη, όπως και κάθε άλλου διδακτικού εργαλείου. Οι εικόνες, ως δημιουργικά μέσα και ως αναπαραστάσεις του κόσμου, αποτελούν προσομοιώσεις συμβάντων. Οι εικόνες για να διεγείρουν τη φαντασία του παιδιού οφείλουν να είναι πολυσημικές, δηλαδή, το κοίταγμά τους να οδηγεί σε πολλαπλές αναγνώσεις. Τα πολλαπλά νοήματα της εικόνας έχουν ως συνδημιουργό τον εκάστοτε μαθητή και την εκάστοτε μαθήτριά σε διαφορετικές στιγμές ανάγνωσης/θέασης. Άλλωστε, η πολυσημία, δηλαδή το «ξεδίπλωμα» της σκέψης σε πολλές και διαφορετικές ιδέες, θέσεις και απόψεις, αποτελεί κατεξοχήν δημιουργική διαδικασία, η οποία οδηγεί στη διαμόρφωση αποκλίνουσας στάσης. Ο Όμιλος Αριστείας «Μια εικόνα...χίλιες λέξεις. Φωτογραφία και Δημιουργική Γραφή», που λειτούργησε κατά το σχολικό έτος 2015-2016 στο Πειραματικό Γυμνάσιο Ηρακλείου Κρήτης, είχε στόχο οι συμμετέχοντες στον Όμιλο να μάθουν να παρατηρούν τον κόσμο, την τέχνη αλλά και την καθημερινότητα ως συγγραφείς. Να διακρίνουν την πολυσημία. Έτσι μέσα από φωτογραφίες μελών του Ομίλου, οι μαθητές κατάφεραν να μεταφράσουν την εικόνα σε λέξεις και να εμπλακούν σε μια διαδικασία δημιουργικότητας.

Λέξεις κλειδιά: Φωτογραφία, εκπαίδευση, δημιουργική γραφή

Εισαγωγή

Η γνωστή κινέζικη παροιμία «μια εικόνα χίλιες λέξεις» θα μπορούσε να ισχύει για να τονίσει τη δύναμη της εικόνας να εκφράσει κάποιες μοναδικές ιστορικές στιγμές ή πανανθρώπινες εμπειρίες, όμως, σε σχέση με τη δημιουργική γραφή, η παροιμία αυτή συνδέει τη θέαση μιας εικόνας με τη σύνθεση ενός κειμένου. Πιο συγκεκριμένα, ο μυθιστορηματικός κόσμος αποτελείται από πλήθος μικρότερους, ενίοτε άορατους κόσμους, χτίζεται αργά και επίπονα, και απαιτείται χρόνος, προσπάθεια, συνδυαστική ικανότητα και αυστηρή επιλογή του υλικού. Όταν διαβάζουμε ένα έργο μυθοπλασίας, ο συγγραφέας μάς μεταφέρει σε έναν κόσμο τον οποίο εμείς ανασυνθέτουμε νοερά. Από την ικανότητα του συγγραφέα να μας μεταφέρει με εικόνες τις ιδέες, τον χώρο, την ατμόσφαιρα, την ιστορική στιγμή, την



ιδεολογία και την ψυχοσύνθεση των χαρακτήρων του εξαρτάται τόσο η πειστικότητα όσο και η συμμετοχή και η απόλαυση του αναγνώστη.

Η συγγραφή, πέρα από όλα τα άλλα, είναι μια τέχνη οπτική. Ειδικά στην εποχή μας κατακλυζόμαστε από εικόνες: οι τοίχοι της πόλης μας είναι ένας απέραντος καμβάς όπου αποτυπώνονται ιστορίες με γκράφιτι, στένσιλ, ευφυή σχόλια και ενίοτε έργα πρωτότυπα με ενδιαφέρουσα οπτική και αισθητική, οι εξωτερικοί χώροι προσφέρουν άφθονο υλικό προς «εκμετάλλευση» - αξιοποίηση, ιδανικό για έναν συγγραφέα που μπορεί να μετατρέψει έναν περίπατο σε μια δημιουργική εμπειρία, αν μάθει πώς να αποσπά και πώς να ενσωματώνει στο γραπτό του τα ερεθίσματα. Αν, εν ολίγοις, «τροχίσει» τη ματιά του προκειμένου να αποκτήσει το ασκημένο βλέμμα του διαρρήκτη, και μάθει το πώς να περνάει από την εικόνα στην εικονοποιία δηλαδή πως μια απτή, χειροπιαστή εικόνα μπορεί να μεταφραστεί σε λέξεις.

Τι είναι η δημιουργική γραφή;

Ο όρος *Δημιουργική Γραφή*, με τον οποίο αποδίδεται ο αγγλοσαξονικός όρος «Creative Writing», συχνά προκαλεί σύγχυση και αμηχανία τόσο εξαιτίας της πολλαπλής σημασίας και χρήσης του, όσο και λόγω των διφορούμενων νοημάτων του (Κωτόπουλος, 2012). Από αρκετούς ταυτίζεται το δημιουργικό γράψιμο με τη λογοτεχνική παραγωγή, ενώ από άλλους θεωρείται πως η Δημιουργική Γραφή αφορά στη δυνατότητα παραγωγής μιας πρωτότυπης γραπτής σύνθεσης (ή ανασύνθεσης), η οποία μπορεί να καλύπτει ένα ευρύ φάσμα κειμενικών ειδών χωρίς αποκλειστικές συνδέσεις με τη λογοτεχνία (Ramet, 2004). Οι διαφορετικές αυτές απόψεις οδηγούν σε υιοθέτηση συγκεκριμένων στάσεων απέναντι στη διδασκαλία της Δημιουργικής Γραφής. Σε κάθε περίπτωση πάντως αντιτάσσεται στην παραδοσιακή έννοια της συγγραφής, δηλαδή μιας ελιτίστικης, μοναχικής πρακτικής.

Η Δημιουργική Γραφή αποτελεί μια σύγχρονη εκπαιδευτική μέθοδο, πολύ διαδεδομένη στις ευρωπαϊκές χώρες, η οποία φιλοδοξεί να αποδώσει και να μεταδώσει με σωστό τρόπο τον πρωτεύοντα ρόλο της έκφρασης, της γραφής και του λόγου στους μαθητές, τομέα στον οποίο πάσχουν τα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα. Πρόκειται για τη διαδικασία η οποία εγείρει την παιδική δημιουργικότητα και οδηγεί στην παραγωγή λόγου με παιγνιώδη και απαλλαγμένο από αυστηρά μαθησιακά και αξιολογικά πλαίσια τρόπο (Σουλιώτης, 1995). Η μέθοδος αυτή προσεγγίζει βιωματικά, μέσα από το παιχνίδι, τον λόγο και τις δυνατότητές του, και στηρίζεται στην αναδόμηση των στοιχείων της λέξης, της πρότασης και κατ' επέκταση του κειμένου, με σκοπό την παραγωγή νέων κειμένων (Πασσιά & Μανδηλαράς, 2001).

Παράλληλα, η Δημιουργική Γραφή αποτελεί μια νέα πρόταση για τη μελέτη της λογοτεχνίας, μια νέα λογοτεχνική θεωρία, όπως η σημειωτική, η αποδόμηση, η διακειμενικότητα, κ.τ.λ. Η οπτική της είναι «το βλέμμα του



συγγραφέα». Χωρίς περίσσια ιστορικά και βιογραφικά σχόλια, η θέαση του έργου πραγματώνεται κυρίως με τα μάτια του συγγραφέα-δημιουργού. Η θεωρία αυτή προσκαλεί τον αναγνώστη να ξαναγράψει το έργο, με νέα ανάγνωση και νέα γραφή, ως δυνάμει δημιουργός (Σαμαρά, 2009). Η γνώση του τρόπου σύνθεσης και των λειτουργιών ενός κειμένου επιτρέπει τη δημιουργική υπονόμηση και αναδημιουργία του, σημείο που δικαιολογεί και την παιδαγωγική διάσταση της Δημιουργικής Γραφής.

Επιπρόσθετα, η Δημιουργική Γραφή με την απελευθέρωση της δημιουργικότητας μπορεί να λειτουργήσει και θεραπευτικά. Προσφέρει ψυχική εκτόνωση και ενισχύει την αυτοπεποίθηση του ατόμου, στην προκειμένη περίπτωση μαθητή. Μάλιστα χρησιμοποιείται ως βιωματική μέθοδος στο πλαίσιο της θεραπείας μέσω της τέχνης από την επιστήμη της ψυχολογίας και εφαρμόζεται σε ψυχοθεραπευτικά προγράμματα, προγράμματα επανένταξης, απεξάρτησης από ουσίες, ενίσχυσης Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες ή σοβαρές παθήσεις, κακοποιημένων ατόμων, κ.λπ. κυρίως στον αγγλοσαξονικό κόσμο και έχει αναγνωριστεί ως ένα σημαντικό εργαλείο για την ενδυνάμωση της αυτοπεποίθησης και της αυτοεπίγνωσης (Καραγιάννης, 2010).

Ως δημιουργική γραφή θα μπορούσαμε να ορίσουμε την ικανότητα του υποψήφιου συγγραφέα να «γεννά» ιδέες (Timbal-Duclaux, 1996). Η δημιουργική γραφή ως διαδικασία περιλαμβάνει την παραγωγή-επινόηση ιδεών, την οργάνωση-διάταξη ιδεών και την πρώτη καταγραφή των ιδεών σε κείμενο. Ξεκινάμε από το προσυγγραφικό στάδιο, συνεχίζουμε με το συγγραφικό στάδιο, μετουσιώνοντας τις ιδέες μας σε κείμενο, και καταλήγουμε στο μετασυγγραφικό στάδιο, όπου αναθεωρούμε, βελτιώνουμε και κοινοποιούμε το κείμενό μας.

Στο προσυγγραφικό στάδιο της γραφής, δηλαδή το στάδιο πριν από τη συγγραφή του κειμένου, η δημιουργική γραφή, ως μία διαδικασία γέννησης ιδεών, δεν αποτελεί μια αυτοματοποιημένη ικανότητα έμπνευσης, αλλά προϋποθέτει ένα ισχυρό ερέθισμα. Η διδακτική της δημιουργικής γραφής στην εκπαίδευση ενδιαφέρεται, πρωτίστως, για το περιεχόμενο των κειμένων αλλά και τη διαδικασία της δημιουργίας τους. Κατά τη διαδικασία της δημιουργικής γραφής η μελέτη των λογοτεχνικών κειμένων αποτελούν γνωστικές και μεταγνωστικές διαδικασίες με έμφαση στο προϊόν και στις τεχνικές της κατασκευής του. Αντιγράφοντας το παιδί τις τεχνικές που χρησιμοποιεί ένας δόκιμος συγγραφέας, δεν σημαίνει ότι αποκτά την ικανότητα να γεννά πρωτότυπες ιδέες ή να δημιουργεί ενδιαφέροντα και πρωτότυπα κείμενα (Γρόσδος, 2014). Αντίθετα, η συναισθηματική ταύτιση του παιδιού και ο βαθμός συμμετοχής του στο γεγονός-ερέθισμα είναι συνάρτηση: (α) της αληθοφάνειας του προσομοιωτικού γεγονότος, (β) του παιγνιώδους χαρακτήρα του γεγονότος, (γ) της θεματολογίας του γεγονότος η οποία εμπίπτει στα ενδιαφέροντα του παιδιού και (δ) του βαθμού στον οποίο η φύση του γεγονότος επιτρέπει την εκδήλωση των εμπειριών του



παιδιού. Ζητούμενο της διδακτικής της δημιουργικής γραφής είναι ο σχεδιασμός και η υλοποίηση δραστηριοτήτων παραγωγής ιδεών τέτοιων που θα προκαλέσουν ένα ισχυρότατο συναισθηματικό ερέθισμα. Το παιδί, με γνώμονα τις εμπειρίες του, θα οικειοποιηθεί την εικόνα, θα επικοινωνήσει με τα στοιχεία της, θα εκδηλώσει ποικίλα συναισθήματα, θα περάσει στο στάδιο της φαντασίας και θα δημιουργήσει (Γρόσδος, 2003).

Στα Αναλυτικά Προγράμματα για το Γυμνάσιο του 2011 προτείνεται η αφήγηση γεγονότων από διαφορετικές οπτικές γωνίες στο πλαίσιο δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής (Α΄ Γυμνασίου), οι μετασχηματισμοί λογοτεχνικών και μη κειμένων, η μετατροπή προφορικού λόγου σε γραπτό με την επισήμανση των διαφορών που προκύπτουν μεταξύ των δύο κατηγοριών λόγου (Β΄ Γυμνασίου), η συμπλήρωση ημιτελών κειμένων, η κατασκευή πολυτροπικών κειμένων σε συγκεκριμένους αποδέκτες, η σύνταξη και επεξεργασία κειμένων σε διαφορετικό ύφος, οι επαναδιατυπώσεις κειμένων ως προς τις λεξιλογικές, μορφοσυντακτικές και υφολογικές επιλογές (Γ΄ Γυμνασίου). Στα εγχειρίδια του Γυμνασίου μετά το 1975 συναντάμε 65 τέτοιες δραστηριότητες. 23 από αυτές είναι στα πρώτα εγχειρίδια, 14 στην αναθεωρημένη έκδοση και 28 στα νέα βιβλία, στις οποίες ο μαθητής καλείται να διηγηθεί αναλαμβάνοντας τον ρόλο ενός αντικειμένου, να μιλήσει για εικόνες ή σκίτσα, να συνεχίσει ιστορίες, να διηγηθεί από άλλη οπτική γωνία, να διηγηθεί σαν να ζούσε σε άλλη εποχή, να διηγηθεί φανταστικές ή υποθετικές ιστορίες, να γράψει λεζάντες σε εικόνες ή σκίτσα, να δημιουργήσει διαλόγους, να σχεδιάσει μια αφίσα, να φτιάξει ένα κόμικ, να σκεφτεί μια διαφήμιση, να δώσει τίτλους σε κείμενα, να πάρει μια φανταστική συνέντευξη, να γράψει στίχους, να συνεχίσει ένα ποίημα, να γράψει κείμενο σε άλλο ύφος, να φτιάξει συνθήματα και τέλος να αλλάξει το τέλος σε ένα διήγημα.

Στον χώρο της εκπαίδευσης η Δημιουργική Γραφή αντιμετωπίζεται ως μια ελεύθερη έκφραση της προσωπικότητας του παιδιού, το οποίο γραπτά αλλά και προφορικά αποτυπώνει ιδέες, συναισθήματα και εντυπώσεις με τον δικό του τρόπο χωρίς τον φόβο σωστού ή λάθους. Πρέπει να τονιστεί πως η μέχρι σήμερα εμπειρία της Δημιουργικής Γραφής αποδεικνύει ότι καλλιεργεί πολύπλευρα το παιδί, αυξάνει την αυτοπεποίθησή του, ενώ ταυτόχρονα δρα υποστηρικτικά σε άλλα γνωστικά αντικείμενα, βελτιώνοντας κατά πολύ τη γλωσσική, διανοητική και συναισθηματική εξέλιξη του μαθητή.

Οι εικόνες ως ερεθίσματα δημιουργικής γραφής

Στην καθημερινότητά μας αποδεχόμαστε ότι «τα νοήματα παράγονται με τρόπους που είναι όλο και περισσότερο πολυτροπικοί...» (Kalantzis & Cope, 1999: 681), οι εικόνες αποτελούν προσομοιώσεις συμβάντων και λειτουργούν ως ερεθίσματα εκδήλωσης δημιουργικής στάσης. Το υλικό της διδασκαλίας αντλείται από τη ζωή, τον καθημερινό λόγο, τον τύπο, τον πολιτισμό, την τέχνη, τη λογοτεχνία, το παραμύθι, την επιστήμη κ.ά. (Γρόσδος και Ντάγιου, 2003). Οι εικόνες συμβάλλουν κατά κάποιο τρόπο στη δημιουργία μιας



προσομοίωσης, ενός περιβάλλοντος με το οποίο ο μαθητής καλείται να ταυτιστεί, να δράσει και να αντιδράσει. Οι εικόνες λειτουργούν ως διάμεσοι δημιουργικής γραφής και για αυτό τον λόγο επιλέγονται εικόνες με επικοινωνιακή δύναμη έτσι ώστε να αυξηθούν οι πιθανότητες το παιδί να ταυτιστεί συναισθηματικά και να επιτευχθεί με αυτόν τον τρόπο συναισθηματική επαφή και ταύτιση, απαραίτητο στοιχείο για να ξεκινήσει ένας παραγωγικός διάλογος ανάμεσα στην εικόνα και το παιδί.

Η εικόνα σηματοδοτεί πράξεις δημιουργικής γραφής μέσα από σημαντικά κεφάλαια της ανθρώπινης δράσης όπως είναι η ζωγραφική, η λογοτεχνία, τα κόμικς και η φωτογραφία. Τα παιδιά -αλλά και οι μεγάλοι- επινοούν, παράγουν και οργανώνουν ιδέες, τις οποίες μετουσιώνουν σε συγγραφική πράξη. Σε αυτά πρωταγωνιστεί ένας κόσμος πολύβουος στον καμβά, στο βιβλίο, στα καρτέ, στον φακό, ο οποίος κινητοποιεί το παιδί να συναισθανθεί, να συζητήσει, να συνθέσει και να χαρεί. Επιπλέον, το καλεί να αποτυπώσει τις σκέψεις του στο χαρτί χωρίς άγχος, βοηθώντας το να ανακαλύψει ότι κάθε κείμενό του είναι ως έναν βαθμό πρωτογενές και αποτελεί βάση για το επόμενο. Και αυτή είναι μια πίστη που είναι βέβαιο ότι εγκαθίσταται στη συνείδηση του μαθητή.

Η χρήση της εικόνας στη δημιουργική γραφή πρέπει να συνδυάζει τη δημιουργική γραφή με τη δυναμική χρήση της φωτογραφίας. Απαραίτητο στοιχείο θα πρέπει να είναι ο εντοπισμός εκείνων των εικόνων που μπορεί να αποτελέσουν την πρώτη ύλη για την κατασκευή τού δικού μας μυθιστορηματικού κόσμου· εικόνες που μπορεί να ενταχθούν και να ενσωματωθούν στο εν εξελίξει γραπτό μας, να λειτουργήσουν ως ερέθισμα για μια αναπάντεχη διάσταση του θέματός μας ή ως μοχλός που θα φέρει στην επιφάνεια και άλλες ασυνείδητες πτυχές, μη ορατές με γυμνό μάτι. Οι φωτογραφίες πρέπει αποκωδικοποιούνται και οι εικόνες να εξελίσσονται σε μοτίβα που να ενισχύουν την πλοκή και τον τρόπο με τον οποίο κατασκευάζονται οι αλησμόνητοι χαρακτήρες που μπορούν να περάσουν στο συλλογικό ασυνείδητο, και να τροφοδοτήσουν τον γραπτό λόγο με διαλόγους, πλοκή, ανατροπές, ζωντανές μεταφορές και ανατρεπτικές εικόνες μέσα από μία πολυδιάστατη πορεία εντοπισμού συναισθημάτων.

Οι εικόνες για να διεγείρουν τη φαντασία τού παιδιού οφείλουν να είναι πολυσημικές, δηλαδή, το κοίταγμά τους να οδηγεί σε πολλαπλές αναγνώσεις. Οι εικόνες είναι συμβολικές αναπαραστάσεις που το νόημά τους και η αποκωδικοποίησή τους εξαρτάται από τις στρατηγικές ανάγνωσης που το παιδί θα διδαχθεί (Nodelman, 1996). Τα χαρακτηριστικά των εικόνων που θα επιλεγούν είναι η επικοινωνιακή δύναμη, η γνησιότητα, η πολυτροπικότητα και το πλήθος των οπτικών αξιών που περιέχουν. Ανασύρονται από τον ευρύτερο κοινωνικό χώρο της δράσης των παιδιών και συμβάλλουν στη δημιουργία πλαισίων επικοινωνίας. Χρησιμοποιούνται ως ασκήσεις έκφρασης, αλλά, επιπλέον, προσφέρονται για σύνθετο σχολιασμό με την αναζήτηση των προθέσεων του δημιουργού τους και την αποκάλυψη



υπονοούμενων εννοιών. Κι ακόμη παραπέρα, αποτελούν ερεθίσματα της φαντασίας.

Εφαρμογή τής διδακτικής πρότασης - Ενδεικτικές δραστηριότητες

Η χρήση τής εικόνας στη δημιουργική γραφή οδήγησε σε ένα συνδυαστικό πρόγραμμα δημιουργικής γραφής σε δύο γλώσσες (Ελληνικά – Αγγλικά) και δυναμικής χρήσης τής φωτογραφίας. Η διδακτική πρόταση εφαρμόστηκε σε παιδιά και των τριών τάξεων του Γυμνασίου στο πλαίσιο του Ομίλου Αριστείας με τίτλο «Φωτογραφία» και αντίστοιχου Πολιτιστικού Προγράμματος Σχολικών Δραστηριοτήτων με τίτλο «Μια εικόνα...χιλίες λέξεις. Φωτογραφία και Δημιουργική Γραφή» καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους 2015-2016 στο Πειραματικό Γυμνάσιο Ηρακλείου Κρήτης, 2 ώρες την εβδομάδα.

Στόχοι – Επιδιωκόμενα Αποτελέσματα

Οι μαθητές/μαθήτριες στο πλαίσιο του Ομίλου και του Πολιτιστικού Προγράμματος Σχολικών Δραστηριοτήτων επιδιώκεται να αναγνωρίσουν τη διαχρονική αξία του γραπτού λόγου, να αντιληφθούν τον ρόλο και τη δύναμη της εικόνας στην καθημερινή ζωή, να αναπτύξουν αίσθημα προσωπικής ευθύνης και ικανοποίησης μέσα από την παρουσίαση της προσωπικής τους δημιουργίας, να προβληματιστούν, να κρίνουν και να διατυπώσουν τεκμηριωμένη θέση σχετικά με τα θέματα που επεξεργάζονται, να συνειδητοποιήσουν την ύπαρξη διαφορετικών οπτικών σε μία υπόθεση, να μάθουν να ακούν και να δέχονται τη διαφορετική οπτική ή γνώμη, και να συνεξετάζουν τα δεδομένα με αντικειμενικότητα, προτού διατυπώσουν την τελική τους κρίση και να παραμένουν «ανοιχτοί» στον πιθανό επαναπροσδιορισμό τής αρχικής τους θέσης, να θεωρούν πιθανό δηλαδή να αλλάξουν γνώμη ή να τροποποιήσουν την αρχική τους θέση, εφόσον το κρίνουν απαραίτητο.

Παράλληλα οι μαθητές/μαθήτριες επιδιώκεται να κατανοήσουν την αξία τού γραπτού λόγου και της εικόνας ως έργου και ως δημιουργίας, να διατυπώνουν τις σκέψεις τους για μια ιστορία που διάβασαν και την έκβασή της, να είναι σε θέση να αλλάξουν το τέλος σε μια αφήγηση και να καταγράψουν τη δική τους εκδοχή, να μεταφράζουν την εικόνα σε λέξεις, να εντοπίζουν τα ερεθίσματα που προσφέρονται σε ένα αστικό τοπίο, στη φύση, στην έκφραση του προσώπου, στην καθημερινότητα (φωτογραφία δρόμου), να συνθέτουν τις δικές τους γραπτές εκφραστικές δημιουργίες με μέσο τη «διάδραση» και τον εναλλακτικό τρόπο μάθησης, να εντοπίζουν τις εικόνες εκείνες που μπορεί να αποτελέσουν την πρώτη ύλη για την κατασκευή τού δικού τους λογοτεχνικού λόγου, να αναγνωρίζουν και να αντιλαμβάνονται τις γύρω τους εικόνες ως ερεθίσματα ή ως μοχλούς που θα φέρουν στην επιφάνεια και άλλες ασυνείδητες πτυχές τής δημιουργικής προσωπικότητάς τους, να «διαβάζουν» και να αποκωδικοποιούν τις δικές τους φωτογραφίες,



να συζητούν με τους συμμαθητές τους σχετικά με τα ζητήματα που τίθενται από μια αφήγηση ή μια φωτογραφία, να παρατηρούν τον κόσμο, την τέχνη αλλά και την καθημερινότητα ως συγγραφείς μέσα από δικές τους φωτογραφίες, αλλά και των άλλων μελών της ομάδας, ή μέσα από φωτογραφίες που τους δόθηκαν στο πλαίσιο των μαθημάτων και κατά τη διάρκεια λειτουργίας τού Ομίλου και του Πολιτιστικού Προγράμματος.

Διδακτικές Πρακτικές

Για την κατάκτηση της γνώσης ιδιαίτερο ρόλο διαδραματίζει η συνεργασία και η αλληλεπίδραση των υποκειμένων της μαθησιακής διαδικασίας. Ουσιαστική κρίνεται η αυτενέργεια των μαθητών, η βιωματική προσέγγιση της γνώσης, η ανταλλαγή και σύνθεση απόψεων. Οι μαθητές οικοδομούν τη γνώση, αλληλεπιδρώντας διερευνητικά με το περιβάλλον τους, ώστε να καταλήξουν σε συμπεράσματα κατασκευάζοντας τη γνώση με τον δικό τους τρόπο, ενεργητικά, καθώς δεν αποτελούν απλούς παθητικούς υποδοχείς «γνώσεων» αλλά εργάζονται σε ομάδες και ολοκληρώνουν ένα έργο συμμετέχοντας ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία.

Επιπρόσθετα, στο πλαίσιο μιας σύγχρονης διδακτικής τού γραπτού λόγου με επίκεντρο την ομαδική εργασία και την ομαδική παραγωγή κειμένων, η βαρύτητα της διδασκαλίας δίνεται στη διαδικασία τής παραγωγής λόγου, στην ανάπτυξη της συνεργατικής ικανότητας, αλλά και στη δυνατότητα εισαγωγής ανατροφοδοτικών σχολίων όπου και όταν υπάρχει ανάγκη. Με αυτό τον τρόπο ο ρόλος τού δασκάλου είναι πιο ενεργός και πιο κοντά στη λογική της «Ζώνης της επικείμενης εξέλιξης» και της «σκαλωσιάς, δημιουργώντας μαθησιακές «γέφυρες» ανάμεσα σε όσα ήδη γνωρίζουν οι μαθητές και σε όσα αναμένεται να μάθουν.

Διδακτικό υλικό

Το διδακτικό υλικό που χρησιμοποιήθηκε για την υλοποίηση του προγράμματος και δημιουργήθηκε από τις υπεύθυνες καθηγήτριες είχε τη μορφή διαλέξεων, παρουσιάσεων Powerpoint και φύλλων εργασίας (βλ. Παράρτημα 1), τα οποία καλούνταν να συμπληρώσουν οι μαθητές, εργαζόμενοι άλλοτε ομαδικά και άλλοτε ατομικά, άλλοτε σύγχρονα κατά τη διάρκεια του μαθήματος και άλλοτε ασύγχρονα σε εξωδιδακτικό-εξωσχολικό χρόνο.

Επιπλέον, οι μαθητές επισκέφτηκαν μέρη τα οποία τους έδωσαν ερεθίσματα πρωτότυπης δημιουργικής γραφής, συμβάλλοντας με αυτόν τον τρόπο στη δημιουργία πλαισίων επικοινωνίας και δημιουργικής φαντασίας μέσα από τη χρήση τόσο της μητρικής όσο και της γλώσσας στόχου.

Συγχρόνως, οι μαθητές πειραματίστηκαν σε ποικίλα λογοτεχνικά είδη χωρίς τον φόβο σωστού ή λάθους. Εξάλλου, η Δημιουργική Γραφή ως διδακτικό αντικείμενο δεν επιδιώκει την ανεύρεση συγγραφικών ταλέντων. Είναι ελεύθερη έκφραση της προσωπικότητας του παιδιού. Αν η δημιουργική



γραφή είναι «ένα παιχνίδι και πειραματισμός με τη συγγραφή», τότε και η φωτογραφία μπορεί να γίνει ένα παιχνίδι αναζήτησης μέσα στον κόσμο.

Παρουσίαση των δραστηριοτήτων-Τα διδακτικά βήματα

Οι μαθητές/μαθήτριες που συμμετείχαν στον Όμιλο και στο Πολιτιστικό Πρόγραμμα παρακολούθησαν εισαγωγικά μαθήματα στη φωτογραφία και εισαγωγικά μαθήματα για το τι είναι δημιουργική γραφή. Παράλληλα ασχολήθηκαν και επεξεργάστηκαν από λογοτεχνική άποψη διάφορα κείμενα, ποιητικά και πεζά, όπως *Ιθάκη* του Κωνσταντίνου Καβάφη, αποσπάσματα από τη *Σοφία* της Ζωρζ Σαρή και τα *Λόγια της πλώρης* του Ανδρέα Καρκαβίτσα. Στην συνέχεια προέκυψε δημιουργία από τους μαθητές ποιητικών ή πεζών κειμένων (στην ελληνική ή την αγγλική γλώσσα) με αφορμή αυτά τα κείμενα και συναφείς φωτογραφίες. Έγινε αξιοποίηση της ιστοσελίδας του Βασίλη Ρούβαλη <http://www.rouvalis.gr/> και κυρίως του ηλεκτρονικού περιοδικού για την ποίηση <https://photopoema.wordpress.com/>, και σύγχρονη μελέτη και σχολιασμός των φωτο-ποιημάτων του Ζαχαρία Κατσακού και ταυτόχρονα των φωτογραφιών της Μαρίας Χουλιάκη, του Λουκά Βασιλικού και της Γωγώς Πονηράκου.

Αξιολόγηση Εκπαιδευτικής Διαδικασίας

Η αξιολόγηση αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας και σημαντικός παράγοντας της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας. Αξιολόγηση και ανατροφοδότηση διαδραματίζουν ουσιαστικό ρόλο στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Στην προκειμένη περίπτωση προτείνεται για τους μαθητές και τις μαθήτριες η συνεχής και διαμορφωτική αξιολόγηση, αλλά και η τελική. Για να είναι επιτυχής η αξιολόγηση και η ανατροφοδότηση, πρέπει να είναι κατάλληλοι και οι στόχοι, να πληρούν δηλαδή ορισμένες προϋποθέσεις: σαφείς (Specific), μετρήσιμοι (Measurable), επιτεύξιμοι (Attainable), σχετικοί με ανάγκες μαθητών (Relevant), χρονικά προσδιορισμένοι αλλά και ρεαλιστικοί (Time bound).

Σύμφωνα με την αναθεωρημένη ταξινόμια του Bloom οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια υλοποίησης των δραστηριοτήτων από τους μαθητές και μαθήτριες παρατηρούν και αξιολογούν τη διάθεση συνεργασίας μεταξύ τους αλλά και με τις ίδιες τις καθηγήτριες, τη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία τόσο στην ολομέλεια όσο και στο πλαίσιο της ομάδας, και οδηγούνται στην τελική αξιολόγηση με την αποτίμηση του τελικού αποτελέσματος κάθε δραστηριότητας από κάθε ομάδα. Ωστόσο, ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι διακριτικός. Σκοπός τους είναι η συνεχής ανατροφοδότηση για την κατάκτηση από τους μαθητές και τις μαθήτριες των επιδιωκόμενων στόχων, ενώ παράλληλα δίνουν ευκαιρίες για διόρθωση παρανοήσεων. Η αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών – μαθητών, αλλά και των



μαθητών μεταξύ τους είναι διαρκής και αδιαπραγμάτευτη. Είναι προφανές ότι οι μαθητές δεν πρέπει να νιώθουν ότι εξετάζονται. Εξάλλου, η συμμετοχή των μαθητών στον Όμιλο και το Πολιτιστικό Πρόγραμμα είναι προαιρετική. Οι εκπαιδευτικοί κάθε στιγμή κατευθύνουν, ενθαρρύνουν και αξιολογούν τα παιδιά μέσω ανατροφοδότησης λεκτικής και μη λεκτικής (λόγου χάρη, με μια σωστά διατυπωμένη ερώτηση, με ένα νεύμα επιβεβαίωσης, με μια χειρονομία επιβράβευσης ή διακριτικής αποδοκιμασίας).

Με την ολοκλήρωση των μαθημάτων οι μαθητές και μαθήτριες καλούνται να συμπληρώσουν δύο φύλλα αξιολόγησης: ένα ερωτηματολόγιο αυτοαξιολόγησης για τη γνώση που απέκτησαν, και ένα ερωτηματολόγιο αξιολόγησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας και του μαθήματος. Με αυτό τον τρόπο τα παιδιά εμπλέκονται ενεργά σε όλες τις φάσεις τής μαθησιακής διαδικασίας, και με αίσθημα ευθύνης και ελικρίνεια αξιολογούν τον εαυτό τους και το μάθημα.

Διάχυση αποτελεσμάτων

Τα αποτελέσματα του Προγράμματος διαχύθηκαν μέσα από ανάρτηση στο Facebook και την ιστοσελίδα τού σχολείου, κάποιες δημιουργίες τοιχοκολλήθηκαν στο φουαγιέ τού σχολείου, ενώ επίσης δημοσιεύτηκαν στο λεύκωμα του σχολείου για το σχολ. έτος 2015-2016 (βλ. Παράρτημα 2). Τέλος, έγινε παρουσίαση του Προγράμματος από μαθητές του σχολείου στο Πολιτιστικό Κέντρο του Δήμου Ηρακλείου στις 9 Μαΐου 2016.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

- Amabile, T. M. (1996). *Creativity in context*. Boulder, CO: Westview Press.
- Rogers, P. (1984). "The power of visual presentation", In Dickinson, A., Lee, P. & P. Rogers (eds.). *Learning history*. London: Heinemann.
- Nodelman, P. (1996). *The Pleasures of Children's Literature*. USA: Longman Publishers.
- Ramet, Adèle (2004). *Creative Writing*. Oxford: How to Books.
- Ross, M. (1978). *The Creative Arts*. London: Heinemann.

Ελληνόγλωσσες

- Αλβανούδη Ζ., Γρόσδος Σ., Κολέτος, Ι., Ντάγιου, Ε. (2000). «Δημιουργικότητα και Μ.Μ.Ε.», στο: *Πρακτικά Ημερίδων Εκπαιδευτικής Έρευνας 1996-1998*, Θεσσαλονίκη Α.Π.Θ, Π.Τ.Δ.Ε.
- Αρντουάεν, Ι. (χχ). *Η καλλιτεχνική αγωγή στο σχολείο*, Αθήνα: Νεφέλη.
- Γιαννικοπούλου, Α. (2001). «Εικονογραφημένα παιδικά βιβλία: Η αναγνωσιμότητα των εικόνων από παιδιά προσχολικής ηλικίας», στο: Τζαφίροπούλου, Μ. (επιμ.). *Ο κόσμος της παιδικής λογοτεχνίας. Η συγγραφή και η εικονογράφηση* (τόμος Α), 249-273. Αθήνα: Καστανιώτης-Κύκλος του ελληνικού παιδικού βιβλίου.



- Γουλής, Δ. και Γρόσδος, Σ. (2011). Αναγνωστικές εμπυχωσεις, στο:
Αρτζανίδου, Ε., Γουλής, Δ., Γρόσδος, Σ., Καρακίτσιος, Α. *Παιχνίδια
Φιλαναγνωσίας και αναγνωστικές εμπυχωσεις*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γραίκος, Ν. (2005). «Αναγνώσεις πολυτροπικών κειμένων: ο ρόλος της
εικόνας. Παραδείγματα από τη διδακτική αξιοποίηση της λειτουργικής
χρήσης της γλώσσας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση», στο:
Κωνσταντινίδου-Σέμογλου, Ουρ. (επιμ.). *Εικόνα και Παιδί*, 465-478.
Θεσσαλονίκη: cannot not design publications.
- Γρόσδος, Σ. (2003). «Από το πότε και το πού στο πώς και στο γιατί ή πώς
ένα έργο τέχνης ζωντανεύει», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 130: 59-67.
- Γρόσδος, Σ. (2014). *Δημιουργικότητα και δημιουργική γραφή: από το παιδί
γραμματέα στο παιδί παραγωγό κειμένων. Στρατηγικές δημιουργικής
γραφής*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Γρόσδος, Σ. & Ντάγιου, Ε. (2003). *Γλώσσα και Τέχνη*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις
Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Kalantzis, M. & B. Core (1999). «Πολυγραμματισμοί: επανεξέταση του τι
εννοούμε ως γραμματισμό και τι διδάσκουμε ως γραμματισμό στα
πλαίσια της παγκόσμιας πολιτισμικής πολυμορφίας και των νέων
τεχνολογιών επικοινωνίας», στο: Χρηστίδης, Α-Φ. (επιμ.). «*Ισχυρές*» και
«*ασθενείς*» γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση. *Όψεις του γλωσσικού
ηγεμονισμού* (τ. 2), 680-695. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Καραγιάννης, Σ. (2010). Η Δημιουργική Γραφή ως καινοτόμος δράση στο
σχολείο: όψεις, Ημερίδα «Καινοτομίες και κριτική σκέψη: αναζητώντας
πρακτικές για τη σχολική τάξη», (27 Φεβρουαρίου 2010), ΥΠ.Δ.Β.Μ.Θ. -
Ελληνοαμερικανικόν Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Κολλέγιο Αθηνών Κολλέγιο
Ψυχικού
- Κωτόπουλος Τρ. (2012), Η "νομιμοποίηση" της Δημιουργικής Γραφής, Ιούλιος
2012
<http://keimena.ece.uth.gr/main/t15/03-kotopoulos.pdf>
- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2005). «Ταξιδεύοντας μέσα στην εικόνα», στο:
Κωνσταντινίδου-Σέμογλου Ουρ. (επιμ.). *Εικόνα και Παιδί*, 557-568.
Θεσσαλονίκη: cannot not design publications.
- Πασσιά, Α., Μανδηλαράς, Φ. (2001). *Εργαστήριο δημιουργικής γραφής για
παιδιά: Το παράδειγμα του CD-ROM "δημιουργική γραφή για παιδιά
δημοτικού"*. Αθήνα: Πατάκης.
- Πλειός, Γ. (2005). *Πολιτισμός της εικόνας και εκπαίδευση. Ο ρόλος της
εικονικής ιδεολογίας*. Αθήνα: Πολύτροπον.
- Sokolowski, R. (2003). *Εισαγωγή στη Φαινομενολογία*, μτφρ. Π. Κοντός.
Πάτρα: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Πατρών.
- Σαμαρά, Ζ. (2009). *Το βλέμμα του συγγραφέα. Πώς να γράφεις (ή πώς να μη
γράφεις) θεατρικά έργα*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press
- Σουλιώτης, Μ. (2009). *Μου αφήνεις πενήντα δραχμές για τσιγάρα;*
Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.



Παράρτημα 1

Ενδεικτική διδασκαλία (Κ.Π. Καβάφη, *Ιθάκη*)

Η διδασκαλία πραγματοποιείται στο Εργαστήριο Πληροφορικής.

Στην ολομέλεια μεταβαίνουμε στον σύνδεσμο

http://www.snhell.gr/lections/content.asp?id=251&author_id=60&page=anthology

και ακούμε το ποίημα *Ιθάκη* τού Καβάφη.

Έπειτα, διαμοιράζονται τα φύλλα εργασίας, ένα για κάθε ομάδα.

Φύλλο εργασίας

Ομάδα 1

Αφού μεταβείτε στον σύνδεσμο

<https://www.youtube.com/watch?v=r5IPCeT8Ex0> και παρακολουθήσετε το βίντεο, να απαντήσετε προσεκτικά στα παρακάτω ερωτήματα:

Οι περιπέτειες του ομηρικού ήρωα ενέπνευσαν πολλούς ποιητές τής νεοελληνικής λογοτεχνίας όπως ο Κ. Καβάφης, Κ. Καρυωτάκης, Ι. Πολέμης, Κ. Παλαμάς, Ν. Χριστιανόπουλος.

Αφού μεταβείτε στον σύνδεσμο <http://selidodeiktes.greek-language.gr/lemmas/556/526>, να καταγράψετε τις ομοιότητες και τις διαφορές ανάμεσα στην *Ιθάκη* τού Καβάφη και την *Ιθάκη* τού Χριστιανόπουλου.

Να εντοπίσετε στο ποίημα τρεις τουλάχιστον συμβολισμούς και να τους σχολιάσετε.

ΠΡΟΣΟΧΗ: Τις απαντήσεις σας να τις καταγράψετε σε συνεργατική παρουσίαση (Google Slides), με σκοπό να τις παρουσιάσει η ομάδα σας στην ολομέλεια.

Ομάδα 2

Αφού μεταβείτε στον σύνδεσμο

<https://www.youtube.com/watch?v=9puxoJ1f6YU> και παρακολουθήσετε το βίντεο, να απαντήσετε προσεκτικά στα παρακάτω ερωτήματα:

Η *Ιθάκη* μάς θυμίζει το ταξίδι τού Οδυσσέα. Ποιες διαφορές παρατηρείτε σε σύγκριση με την *Ιθάκη* τού Καβάφη;

Το ποίημα ανήκει στα διδακτικά τού Καβάφη. Να αιτιολογήσετε την άποψή σας.

ΠΡΟΣΟΧΗ: Τις απαντήσεις σας να τις καταγράψετε σε συνεργατική παρουσίαση (Google Slides), με σκοπό να τις παρουσιάσει η ομάδα σας στην ολομέλεια.

Τέλος, ανατίθεται ατομική εργασία, κοινή για όλους τους μαθητές: Να γράψετε ένα ποίημα για τη δική σας *Ιθάκη*.



Ενδεικτική διδασκαλία (Ζωρζ Σαρή, Σοφία)

Οι μαθητές με τις υπεύθυνες καθηγήτριες παρακολουθούν στην ολομέλεια τα παρακάτω βίντεο

<https://www.youtube.com/watch?v=bHW-OlljSBU> (ILO: 170 εκατομμύρια τα παιδιά-εργάτες στον κόσμο)

<https://www.youtube.com/watch?v=VPVMFe6fp14> (Τα παιδιά να παίζουν, όχι να εργάζονται: Εκκωφαντική υπενθύμιση κατά της παιδικής εργασίας). Έπειτα, καλούνται οι μαθητές να συζητήσουν μεταξύ τους για το θέμα που θίγεται στα συγκεκριμένα βίντεο, αλλά και να ανακαλέσουν στη μνήμη τους λογοτεχνικά κείμενα που έχουν διδαχθεί σχετικά με την παιδική εργασία, όπως ο *Βάνκας* τού Τσέχωφ, στο πλαίσιο του μαθήματος της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας.

Στη συνέχεια, διανέμονται στους μαθητές φωτοτυπίες με κάποια χαρακτηριστικά αποσπάσματα από το μυθιστόρημα *Σοφία* τής Ζωρζ Σαρή. Τα αποσπάσματα αυτά αναγιγνώσκονται στην ολομέλεια και στη συνέχεια οι μαθητές κατά τη διάρκεια των μαθημάτων υπό την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών τα επεξεργάζονται με βάση στοχευμένες ερωτήσεις. Αρχικά, οι μαθητές χωρίζονται σε 4 ομάδες, και ύστερα έχουν αποστολή να απαντήσουν στα ακόλουθα ερωτήματα σε συνεργατικές παρουσιάσεις (Google Slides), ώστε να είναι σε θέση να παρουσιάσουν στην ολομέλεια τις απαντήσεις τους και να τις συζητήσουν μεταξύ τους.

Φύλλο εργασίας

1. Ποιο, κατά τη γνώμη σας, είναι το θέμα τού μυθιστορήματος;
 2. Ποιο πρόσωπο είναι ο βασικός ήρωας/η βασική ηρωίδα και ποιος ο ρόλος του/της στην ιστορία;
 3. Ποια λέξη προσδιορίζει τον ρόλο τής Σοφίας;
 4. Ο θεσμός των δούλων είναι διαχρονικός; Με βάση τις ιστορικές γνώσεις σας και πληροφορίες που μπορείτε να αντλήσετε από το Διαδίκτυο, πώς εξελίχθηκε στο πέρασμα των αιώνων;
 5. Υπάρχουν σύγχρονοι δούλοι (κυριολεκτικά και μεταφορικά);
 6. Να αναζητήσετε στο Διαδίκτυο φωτογραφίες που απεικονίζουν δουλικές καταστάσεις. Να επιλέξετε 2 και να αποτυπώσετε τις σκέψεις και τα συναισθήματά σας σε 2 ποιήματα.
 7. Να προσπαθήσετε να γράψετε ένα διήγημα με θέμα την παιδική εργασία.
- Να προσέξετε την εγκυρότητα των διαδικτυακών πηγών σας!
 - Μην ξεχάσετε να αναφέρετε τις πηγές σας!
 - Από την 6 και την 7 να επιλέξετε τη μία!



Ενδεικτική διδασκαλία (Φωτο-ποιήματα)

Οι μαθητές χωρισμένοι σε 6 ομάδες των 4 καλούνται να απαντήσουν σε κοινό για όλες τις ομάδες φύλλο εργασίας σχετικά με φωτο-ποιήματα που υπάρχουν στην ιστοσελίδα <https://photopoema.wordpress.com/>.

Περιλαμβάνονται φωτογραφίες από άνδρες και γυναίκες φωτογράφους, ενώ συγχρόνως κάθε φωτογραφία συνοδεύεται από ποιητικό σχολιασμό τού φιλολόγου Ζαχαρία Κατσακού.

Φύλλο εργασίας

- Καλείστε να μεταβείτε στον σύνδεσμο <https://photopoema.wordpress.com/>.
- Να κοιτάξετε προσεκτικά τις ακόλουθες φωτογραφίες:
Γωγώς Πονηράκου, Τοπίο βλέμματος
Λουκά Βασιλικού, Φωτογραφία με το σκυλί
Λουκά Βασιλικού, Φωτογραφία με το κορίτσι
Μαρίας Χουλιάκη, Η ύλη της όψης σου ακίνητη
- Ποια από τις παραπάνω φωτογραφίες σας προκαλεί μεγαλύτερη εντύπωση ή φέρει το περισσότερο συγκινησιακό φορτίο; Να αιτιολογήσετε την άποψή σας.
- Ποιος θεωρείτε ότι είναι ο θεματικός της άξονας; Ποια συναισθήματα σας προκαλεί;
- Να τα αποτυπώσετε σε ένα χαϊκού. (Υπενθύμιση: χαϊκού είναι τρίστιχο ποίημα, στο οποίο ο πρώτος στίχος έχει 5 συλλαβές, ο δεύτερος 7, και ο τρίτος 5)
- Προσοχή! Τις απαντήσεις σας να τις καταγράψετε σε συνεργατική παρουσίαση.

Όμιλος φωτογραφίας

Φύλλο εργασίας 1

Πρώτη δραστηριότητα: Κοιτάξετε προσεκτικά για δύο λεπτά την παρακάτω φωτογραφία.



Φωτ. Μ. Γιατρομανωλάκης, *Strange Spectators*



«Προτάσεις Τέχνης και Πολιτισμού στην Εκπαίδευση»

Δεύτερη δραστηριότητα: Προσπαθήστε να αποτυπώσετε με τη μορφή ποιήματος τα συναισθήματά σας, βλέποντας την παραπάνω εικόνα.

Φύλλο εργασίας 2

Πρώτη δραστηριότητα: Κλείστε τα μάτια σας, χαλαρώστε στο άκουσμα τής μουσικής και προσπαθήστε να σκεφτείτε μια εικόνα.

Δεύτερη δραστηριότητα: Ανοίξτε τα μάτια σας και περιγράψτε, όσο πιο αναλυτικά γίνεται, την εικόνα που ήρθε στο μυαλό σας. Μπορείτε να περιγράψετε πρόσωπο, τοπίο και συναισθήματα, που τυχόν σας δημιουργήθηκαν. Δώστε έναν τίτλο στο κείμενο. Έχετε 30 λεπτά στη διάθεσή σας.

Τρίτη δραστηριότητα: Στην επόμενη συνάντησή μας προσπαθήστε να φέρετε ΜΙΑ φωτογραφία όσο το δυνατό πιο κοντά στην αφήγησή σας.

Παράρτημα 2

Παρακάτω παρουσιάζονται -επιλεκτικά- κάποια κείμενα μαθητών που δημιουργήθηκαν με βάση τις δοσμένες φωτογραφίες, οι οποίες είναι έργα μαθητών, στο πλαίσιο διδασκαλίας της τέχνης της φωτογραφίας. Ο αναγνώστης μπορεί να καταλάβει, καθώς τα διαβάζει, πόσο διαφορετικά αποκωδικοποιεί την εικόνα κάθε μαθητής και διατυπώνει χωρίς ενδοιασμό τις σκέψεις του: επιλογή γλώσσας, ελληνικής ή αγγλικής, απουσία σημείων στίξης, χρήση κεφαλαίων ή πεζών, ύπαρξη ή μη ομοιοκαταληξίας, χρήση συμβολικού/μεταφορικού λόγου ή κυριολεκτικού.



Φωτ. Μ. Γιατρομανωλάκης, *Strange Spectators*

Μικρός ή μεγάλος
άντρας ή γυναίκα
μπροστά στον εχθρό είμαστε όλοι ίδιοι.
λευκός ή μαύρος, σχιστά ή όχι μάτια
Στα μάτια του κόσμου
Πρέπει να είμαστε ίσοι.
Αντώνης Αγγελιδάκης



Φωτ. Ιωάννα Μ., Άτιτλο

Σε έναν κόσμο γεμάτο σκοτάδι
το μόνο που μπορεί να σε σώσει
είναι το φως του μυαλού σου.
Αντώνης Αγγελιδάκης

Ατελείωτο μονοπάτι που σε προκαλεί να το διαβείς,
να το εξερευνήσεις για να δεις που θα σε βγάλει.
Μια βρίσκεσαι στο φως
Μια στο σκοτάδι
Σύμβολο της ζωής
όταν αυτή βαδίζει προς το τέλος της.
Πωλίνα Πλατάκη

Walk towards...Walk alone without help.
Follow different paths
but only one would be your personal choice
Μαρία Κυρεζή

Παιδική Εργασία
Φωτογραφία και Δημιουργική Γραφή



«Παιδί βασανισμένο» /
«Προσευχήσου φιλαράκι»

Μάτια θλιμμένα.
Πόδια ξυπόλυτα και
κουρασμένα,
ψυχή τραυματισμένη.
Χέρια βαριά,
βαρύ φορτίο...
Πολλά γιατί.
Αναπάντητα ερωτηματικά
περιμένουν απαντήσεις.
Κι εσύ πάντα εκεί να στέκεις.
Με βήματα ασταθή
σ' έρημες διασταυρώσεις,
σε φανάρια κόκκινα.
Μοναχική πορεία
με άγνωστη κατεύθυνση.
Μάταιοι στεναγμοί!
Προσευχήσου φιλαράκι,
για το σπίτι με στέγη
για το παράθυρο με φως.

Εύα Μακρή

«Όταν τα όνειρα περπάτησαν
στις ράγες»

Όταν τα όνειρα περπάτησαν στις ράγες
σαν από θαύμα, έπαψαν να 'ναι όνειρα.
Άφησαν τα ζεστά κρεβάτια όπου
φώλιαζαν
και κίνησαν για την ηλιοκαμένη
άσφαλο,
αναζητώντας απεγνωσμένα την
ελπίδα.
Έπαψαν να χαμογελούν.
Έπαψαν να χαίρονται.
Έπαψαν να ψάχνουν...
Γιατί όταν τα όνειρα περπάτησαν στις
ράγες
έπαψαν να 'ναι όνειρα.
Έγιναν εφιάλτες...

Νέλη Κυρίκου



Η τέχνη ως αποτελεσματικό εκπαιδευτικό εργαλείο για την περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση: δεσμοί και συνδέσεις εικαστικής και περιβαλλοντικής αγωγής στην προσχολική και πρωτο-σχολική εκπαίδευση

Αργυρώ Μάρκου

Περίληψη

Στην παρούσα μελέτη, επιχειρείται να προσδιοριστεί ο ρόλος των τεχνών κατά την εκπαιδευτική διαδικασία σε σχέση με την περιβαλλοντική εκπαίδευση στη βάση της Διαθεματικότητας και ερευνάται το εάν η διαχείριση των τεχνών ως διαχρονικό μεθοδολογικό εργαλείο ευνοεί στην ικανότερη λύση προβλημάτων που αφορούν στη φύση, μέσω της ενεργητικής και βιωματικής προσέγγισής της. Η έρευνα οργανώθηκε με κριτήριο την αξιοποίηση σειράς γενικών και ειδικών γνώσεων καθώς και συμπερασμάτων, ως προς τα εμπλεκόμενα πεδία της Εικαστικής Αγωγής και της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, καθώς και τις δυνατές συγκλίσεις τους. Γενικότερα, έγινε προσπάθεια καταγραφής των σημείων επαφής από την εφαρμογή κοινών δραστηριοτήτων μεταξύ εικαστικής και περιβαλλοντικής εκπαίδευσης (μελέτης περιβάλλοντος) και αγωγής, η αναζήτηση και διερεύνηση ενός γνωμικού μοντέλου συμβατού με τις αρχές των δύο εμπλεκόμενων διδακτικών αντικειμένων μέσω του ορισμού της αφετηρίας, της διατύπωσης υποθέσεων, αλλά και της προσωπικής προσέγγισης για την εικαστική αγωγή, την περιβαλλοντική εκπαίδευση και διαθεματικότητα, έτσι ώστε να ολοκληρωθεί η έρευνα με τις διαπιστώσεις αξιολόγησης. Στο πλαίσιο, λοιπόν, της διερεύνησης κοινών περιβαλλοντικών, εικαστικών και εκπαιδευτικών τόπων, παρουσιάζεται η πρόταση ενός εικαστικού -περιβαλλοντικού εκπαιδευτικού εργαλείου/ παιχνιδιού, που εφαρμόστηκε σε παιδιά προσχολικής και πρωτο-σχολικής ηλικίας σε σχολικές συνθήκες, μέσω του οποίου, φαίνεται, ότι οι τέχνες αναδεικνύονται με τη χρήση συγκεκριμένου τρόπου σε χρήσιμο εργαλείο διευκόλυνσης, εμπάθυνσης και εμπλουτισμού μαθησιακών διδακτικών πρακτικών.

Λέξεις-Κλειδιά

Τέχνη, εικαστική αγωγή, περιβαλλοντική εκπαίδευση, διαθεματικότητα, προσχολική/ πρωτοσχολική εκπαίδευση.

1. Εισαγωγή

Η παρούσα μελέτη επιχειρώντας να προσδιορίσει το ρόλο των Τεχνών στην εκπαιδευτική διαδικασία σε σχέση με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, οργανώθηκε για τη διερεύνηση και αξιοποίηση σειράς γενικών και ειδικών γνώσεων, καθώς και συμπερασμάτων ως προς τα εμπλεκόμενα πεδία της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και Αισθητικής Αγωγής στη βάση της Διαθεματικής Πρακτικής με έμφαση στα Εικαστικά και τις δυνατές συγκλίσεις τους. Ως στόχος, τέθηκε η διερεύνηση για το εάν οι Εικαστικές Τέχνες, -με την προϋπόθεση διατήρησης του ουσιαστικού περιεχομένου και χαρακτήρα τους που βασίζεται στη δημιουργική σχολική εργασία- ευνοούν ως διαχρονικό μεθοδολογικό εργαλείο στη διαπίστωση δυνατότητας ενεργητικής και



βιωματικής προσέγγισης της φύσης, για την ικανότερη λύση προβλημάτων που την αφορούν.

Στο πλαίσιο αυτό, η μελέτη εκπονήθηκε σε δύο επίπεδα. Στο θεωρητικό μέρος με προσέγγιση/επεξεργασία μελέτης περιβαλλοντικών διαστάσεων και σε εκπαιδευτική δράση (Project) που εφαρμόστηκε περιλαμβάνοντας πρωτότυπο εκπαιδευτικό υλικό με τη μορφή εικαστικού παιχνιδιού για παιδιά της νηπιακής και των δύο πρώτων τάξεων της σχολικής ηλικίας, του οποίου η εφαρμογή αποκόμισε την ανάπτυξη δραστηριοτήτων από τους μαθητές μετά την ολοκλήρωσή της. Η διδακτική πρακτική του εκπαιδευτικού εργαλείου, βασιζόμενη στη διαθεματικότητα, συνδέεται με τις μεθοδολογικές αρχές του ΔΕΠΠΣ που σχετίζονται με την

- προώθηση ανάπτυξης ιδεών και συναισθημάτων των παιδιών (ιδιαίτερα στη σχέση τους με το περιβάλλον μέσω παιχνιδιού, αισθητικών/εικαστικών εφαρμογών, παιδικής λογοτεχνίας),
- και ενίσχυση του εκπαιδευτικού ρόλου κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, στο πλαίσιο διαφοροποιημένης διδασκαλίας,
- καθώς και με τις ακόλουθες παραμέτρους:
- Πρωτότυπο εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιήθηκε σε δράση διδακτικών αντικειμένων
- Σχέδιο μαθήματος (project) για διδακτικό δίωρο (μιάμιση ώρα)
- Ολοκληρωμένη παιδαγωγική δραστηριότητα στην τάξη
- Καλή Πρακτική με την εφαρμογή σύγχρονης μεθόδου διδασκαλίας
- Λειτουργικός τρόπος υπέρβασης δυσκολιών του ΑΠΣ
- Παράδειγμα συνεργατικής διδασκαλίας στο σχολείο
- Πρακτική αυτοβελτίωσης της/του εκπαιδευτικού στην παιδαγωγική διαδικασία

Ο κεντρικός άξονας του θέματος εντάσσεται, στις ενότητες του Α.Π.Σ.:

- Παιδί & Περιβάλλον (Φυσικό, Ανθρωπογενές και αλληλεπίδραση)
- Παιδί & Δημιουργία/Εκφραση (εικαστικές εφαρμογές, θεατρικά δρώμενα, διακειμενικότητα, κ.ά.)

Το συγκεκριμένο θέμα, προτάθηκε προς διερεύνηση αφενός γιατί παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, αφετέρου γιατί η περιοχή αυτή, στη βασική βιβλιογραφική έρευνα, εμφάνιζε ερευνητικό κενό. Συνεπώς, θεωρήθηκε ότι επειδή δεν έχει προηγηθεί άλλη μελέτη σχετική με το προτεινόμενο θέμα, η προσπάθεια σύνδεσης της εικαστικής αγωγής και της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στην προσχολική και πρωτο-σχολική παιδική ηλικία αποτελεί ένα ιδιαίτερος προνομιακό πεδίο μελέτης, στο βαθμό που, ανεξάρτητα από τις διαφοροποιήσεις των εκπαιδευτικών περιοχών της Περιβαλλοντικής και της Αισθητικής Αγωγής, μπορούν να αναζητηθούν ευρύτατες συνδέσεις /συζεύξεις στο πλαίσιο μιας ολιστικής παιδαγωγικής προσέγγισής τους.



2. Δομή της έρευνας

Η παρούσα εργασία διαρθρώθηκε με βάση δύο κύρια εμπλεκόμενα μέρη-περιοχές, που αντιστοιχούν στη θεωρητική προσέγγιση και την πειραματική εφαρμογή συμπεριλαμβάνοντας ταυτόχρονα και ένα πλήθος ερωτημάτων σχετικά με το περιεχόμενο, τους στόχους, τις ερευνητικές υποθέσεις και το πλαίσιο της ερευνητικής μεθοδολογίας.

Αρχικά, επιχειρήθηκε η διερεύνηση όρων με τους οποίους εντάσσονται (ή ευρύτερα μπορούν να ενταχθούν) τα μαθήματα της εικαστικής αγωγής στο πλαίσιο των διαθεματικών προγραμμάτων, αλλά και οι όροι με τους οποίους καθίσταται εφικτή η ουσιαστική συνεισφορά της διδασκαλίας της τέχνης στην προσπάθεια της πολύπλευρης μελέτης και κατανόησης του περιβάλλοντος, σύμφωνα με το πλαίσιο της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Για τη συστηματική και διεξοδικότερη διερεύνηση των ζητημάτων αυτών, σχεδιάστηκε ένα πειραματικό παιδαγωγικό εργαλείο, που εφαρμόστηκε σε πραγματικές εκπαιδευτικές συνθήκες τάξεις σε παιδιά προσχολικής και πρωτο-σχολικής ηλικίας, με συγκεκριμένη εκπαιδευτική διαθεματική δράση και σκοπό την πρόοδο της πρακτικής εφαρμογής και επιβεβαίωσης των υποθέσεων. Το θεωρητικό μέρος συγκροτήθηκε με βάση τη διερεύνηση των ζητημάτων που σχετίζονται με τον προσδιορισμό και την εξέταση της έννοιας, των αρχών και των εκπαιδευτικών στοχεύσεων της Εικαστικής Αγωγής στην Προσχολική και Πρωτο-σχολική Εκπαίδευση, με την εξέταση της διαφανόμενης δυναμικής ως προς τη σχέση μεταξύ των περιοχών της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης /Μελέτης Περιβάλλοντος και της Εικαστικής Αγωγής, και τη διερεύνηση των όρων και των προϋποθέσεων προσαρμογής των γνωστικών αντικειμένων της Εικαστικής Αγωγής και της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης /Μελέτης Περιβάλλοντος στο πλαίσιο της Διαθεματικότητας.

Ειδικότερα, μελετήθηκε το εάν η χρήση των τεχνών συμβάλλει:

- στην καλή αλληλεπίδραση φυσικών και ανθρωπογενών περιβαλλόντων,
- στην ενθάρρυνση για την εκτίμηση του φυσικού, ανθρώπινου και κοινωνικο/πολιτιστικού περιβάλλοντος,
- στην αποφυγή αρνητικών ανθρωπίνων δραστηριοτήτων στα περιβάλλοντα,
- στην επικοινωνία μέσω εκφραστικών ιδιοτήτων των εικαστικών εφαρμογών στη φύση,
- καθώς και στην επανατοποθέτηση αξιών.

Τα κύρια ερευνητικά ερωτήματα συνδέθηκαν με τους στόχους για τη διερεύνηση ή μη εμποδίων κατά τη διδακτική εφαρμογή των δύο εμπλεκόμενων μαθημάτων, αλλά και τη μελέτη τρόπων και μέτρων που θα μπορούσαν να ληφθούν για την απαλοιφή ή ελαχιστοποίηση της επίδρασης ενδεχομένων προβλημάτων. Στη βάση αυτή, ως επί μέρους υπόθεση τέθηκε



το πώς η εικαστική αγωγή μπορεί να προκαλέσει την ανάπτυξη μιας περισσότερο θετικής στάσης απέναντι στο περιβάλλον.

Η Θεωρητική – Βιβλιογραφική Έρευνα μεθοδεύτηκε με στόχο την παρουσίαση συσχετίσεων-παροχετεύσεων-αντιφάσεων και την παρουσίαση κάποιας ωφελιμότητας στην κοινωνία. Οι κύριες πηγές προήλθαν από βιβλία σχετικά με την εκπαίδευση, τις τέχνες, το περιβάλλον και τη διαθεματικότητα, αλλά και επιστημονικά άρθρα από διαδικτυακή εύρεση. Οι δευτερεύουσες πηγές απαρτίζονται από κριτική βιβλιογραφία για το θέμα, ΦΕΚ, ενσωματωμένες πηγές σε μορφή γραπτών κειμένων και τεκμήρια (στατιστικά δεδομένα, καταγραφή συνεντεύξεων, φωτογραφίες, οπτικοακουστικά τεκμήρια).

Το Πρακτικό τμήμα της έρευνας βασίστηκε, αρχικά, σε θεωρητικό πλαίσιο σχετικά με την άποψη της τέχνης για την εκπαίδευση. Μετά τη συλλογή κοινών θεωρητικών παραδοχών των υπό έρευνα διδακτικών αντικειμένων και την καταγραφή σύγκλισης μεθόδων, τεχνικών, εργαλείων, αρχών και στόχων που χρησιμοποιήθηκαν ως αφετηρία, ακολούθησε πρόταση εφαρμογής ενός πρωτότυπου εικαστικού –περιβαλλοντικού παιχνιδιού/εργαλείου για την εμπειρική έρευνα σε σχολεία, προκειμένου να διαπιστωθεί τόσο η αποδοχή του εκ μέρους των μαθητών και τα αποτελέσματα ευαισθητοποίησής τους για το περιβάλλον, όσο και οι ισχύουσες πρακτικές των εκπαιδευτικών και οι αντιλήψεις τους για τη διαθεματική διδασκαλία των δύο μαθημάτων .

3. Το εκπαιδευτικό υλικό

Ως ορισμός του εκπαιδευτικού υλικού είναι δυνατό να θεωρηθεί, οτιδήποτε «μπορεί να χρησιμοποιηθεί κατά την εκπαιδευτική διαδικασία (παιδαγωγική διαδικασία)» «που διευκολύνει τη διδασκαλία και προωθεί τη μάθηση: έντυπο και ηλεκτρονικό ή ψηφιακό υλικό, πραγματικά αντικείμενα, πειραματικές διατάξεις» (Σολομωνίδου, 2001, 5^η εκδ. 2007) . Αναλυτικότερα, ως παιδαγωγικό υλικό μπορεί να κριθεί οτιδήποτε αξιοποιείται από τον εκπαιδευτικό, όπως εικόνα, ταινία, φύλλο εργασίας, άρθρο, κείμενο, σχεδιάγραμμα, cd-rom, εγχειρίδιο, φωτογραφία, αφίσα, βιβλία ασκήσεων, πολυμέσα, παιχνίδια, φυλλάδια, αλλά και οποιοδήποτε αντικείμενο που διευκολύνει τη μάθηση και βοηθά τον εκπαιδευτικό να διαμορφώσει ένα δημιουργικό μαθησιακό περιβάλλον. Όμως, για να χρησιμοποιηθεί οτιδήποτε ως παιδαγωγικό υλικό, προϋποτίθεται ο σχεδιασμός της διδασκαλίας που το εντάσσει στην εκπαιδευτική διαδικασία. Το παιδαγωγικό υλικό ουσιαστικά δεν είναι αυτοδύναμο εργαλείο αλλά αποκτά σημασία στα χέρια του εκπαιδευτικού και η χρησιμότητά του εξαρτάται ουσιαστικά από τον εκπαιδευτικό (Φλογαίτη, κ.ά. 2003)

Ένα από τα καινοτομικά εκπαιδευτικά πεδία, μέσα στο πλαίσιο των οποίων επηρεάστηκε η μορφή, τα χαρακτηριστικά και η μεθοδολογία ανάπτυξης του παιδαγωγικού υλικού προτείνοντας εναλλακτικές μορφές



οργάνωσης, είναι η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (Π.Ε.) (Φλογαΐτη, 2003). Για τη δημιουργία, ωστόσο, οποιασδήποτε μορφής εκπαιδευτικού υλικού, η σημαντικότερη παράμετρος για την επιτυχία εφαρμογής του είναι ο κατάλληλος σχεδιασμός [...]. Ειδικότερα, για το σχεδιασμό και την παραγωγή ενός περιβαλλοντικού υλικού υπήρξε ο καθορισμός συγκεκριμένων κριτηρίων, τα οποία θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη, και αφορούν: (α) Στην εγκυρότητα και την ακρίβεια προσέγγισης των περιβαλλοντικών ζητημάτων, (β) Στη λεπτομερή και σε βάθος ανάλυση των περιβαλλοντικών θεμάτων, (γ) Στην προώθηση «δεξιοτήτων ζωής», (δ) Στον προσανατολισμό των μαθητών σε δράσεις περιβαλλοντικού χαρακτήρα, (ε) Στην προώθηση εκπαιδευτικών τεχνικών μέσω των οποίων μπορεί να διαμορφωθεί ένα παιδαγωγικό περιβάλλον, (στ) Στη δυνατότητα για άμεση και εύκολη αξιοποίησή τους (ΝΑΑΕΕ, 1996). Εξάλλου, σημαντικό στοιχείο για την ολοκλήρωση του παιδαγωγικού υλικού, γενικότερα, θεωρείται η εικονογράφηση και η καλλιτεχνική επιμέλεια, η οποία κατέχει θέση ξεχωριστής σημασίας, προσδίδοντάς του «ενεργητικότητα» και ελκυστικότητα. Ο ρόλος της εικονογράφησης είναι καθοριστικός, αφού συμβαδίζει με ζητούμενες μαθησιακές προδιαγραφές, στο πλαίσιο των κεντρικών αρχών και θεωρητικών επιδιώξεων της Π.Ε., αλλιώς κινδυνεύει να «προκαλεί σύγχυση στους εκπαιδευτικούς και να τους αποπροσανατολίζει από τους κυρίαρχους στόχους της» (COE, 1996).

Για τη συναισθηματική ευαισθητοποίηση και τακτική επίτευξης παιδαγωγικών στόχων του εκπαιδευτικού υλικού (Αφισαρμόνικα/Δέντρο των Συναισθημάτων) της έρευνας, επιχειρήθηκε να αξιοποιηθούν τα στοιχεία του ανιμισμού (Animism), ο οποίος αποτελεί σημαντική προσφιλή παιδική έννοια αντιπροσώπευσης άψυχων αντικείμενων, αλλά και να ενεργοποιηθούν οι βασικές αρχές της ενσυναίσθησης (Empathy) για την πρόκληση συναισθηματικής έκφρασης, ενώ ως τεχνική διαδικασία υιοθετήθηκε η μέθοδος της αφίσας επικολημένης σε μερικώς τρισδιάστατη επιφάνεια (carapaint) σε μέγεθος φιγούρας μικρού παιδιού, με τη συμμετοχή της τεχνικής του κολλάζ και ζωγραφικών επεμβάσεων.

4. Στοιχεία εφαρμογής του εκπαιδευτικού υλικού

Η πιλοτική εφαρμογή της δράσης, πρωτίστως σχεδιάστηκε, για να καταστεί εφικτή η αξιολόγηση της διδακτικής πρότασης με πραγματικούς όρους σχολικής πράξης. Ακολούθησαν εκ νέου συνεντεύξεις και αξιολόγηση από τους εκπαιδευτικούς (που συμμετείχαν στη δράση) για τα αποτελέσματά της και συγκρίθηκαν με τα στοιχεία που είχαν προκύψει από τα πρώτα ερωτηματολόγια και συνεντεύξεις. Επίσης, ακολούθησε έρευνα για την καταγραφή της άποψης των συμμετεχόντων στη δράση μαθητών και ενός μέρους γονέων τους. Επιπροσθέτως, αφού είχαν διεξαχθεί τα πρώτα στατιστικά στοιχεία, η έρευνα επεκτάθηκε χρονικά για τη μεγαλύτερη εγκυρότητα των αποτελεσμάτων, με την προσθήκη δύο επιπλέον ετών



επαναληπτικής ερευνητικής δραστηριότητας με τη χρήση του ίδιου εκπαιδευτικού εργαλείου (σε άλλη μορφή), η οποία είχε ως αφετηρία την ανάκληση της μνήμης μαθητών τμήματος που συμμετείχε στην Α' φάση της δράσης - ύστερα από συνεννόηση με την αρμόδια εκπαιδευτική Σύμβουλο. Ακολούθησαν: η επαναξιολόγηση από μαθητές, γονείς, δασκάλους, τα στατιστικά στοιχεία, τα αποτελέσματα στη ζωή και την κοινωνία, η προκύψασα νέα θεώρηση από εκπαιδευτική άποψη, καταλήγοντας σε μαθησιακή, ψυχολογική και φιλοσοφική ανάλυση.

Ειδικότερα, η έρευνα πραγματοποιήθηκε στο Νομό Κορινθίας και η διαδικασία επιλογής των σχολείων ξεκίνησε με την αποτύπωση όλων των σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης -Νηπιαγωγείων και Δημοτικών- του νομού. Η έρευνα προτιμήθηκε να είναι πολυμορφική, έτσι ώστε να είναι εφικτή η πολυπρισματική διερεύνηση του θέματος. Ως εκ τούτου, η όλη ερευνητική διαδικασία ακολούθησε το συνδυασμό ποσοτικής και ποιοτικής μεθόδου/ανάλυσης περιεχομένου με την επικουρία και άλλων πρακτικών, οι οποίες φαίνεται ότι μπορούν να συνδράμουν στη διεύρυνση θετικών επιβεβαιωτικών στοιχείων προς την πλευρά των υποθέσεων, μέσα από μία ποικιλία μηχανισμών (π.χ. εκτός από τα ερωτηματολόγια και τις ημιδομημένες συνεντεύξεις, συνέδραμαν φωτογραφήσεις και βιντεοσκοπήσεις στη διαδικασία της Β' φάσης, ύστερα από ενυπόγραφη άδεια των γονέων. Κυρίως, όμως, έγινε αυτή η επιλογή επειδή, «[...] η ποσοτική έρευνα μελετά το «τι» ενώ η ποιοτική το «πως» και το «γιατί» φαινομένων και καταστάσεων, ενώ η συνάθροιση ή και η συμπληρωματικότητά τους κρίνεται, για πολλές των περιπτώσεων, αναγκαία» (Ανδρεαδάκης κ.ά., 2005).

Ακολούθησε η αρχική επιλογή του δείγματος με στόχο τον ορισμό των σχολικών μονάδων στις οποίες δόθηκαν τα ερωτηματολόγια και κλήθηκαν να απαντήσουν οι εκπαιδευτικοί. Σε δεύτερο επίπεδο η επιλογή των σχολικών μονάδων στις οποίες πραγματοποιήθηκε η δράση, αποτέλεσε υποσύνολο του αρχικού επιλεγέντος δείγματος των εκπαιδευτικών, ενώ σε τρίτο επίπεδο προηγήθηκε της δράσης συνέντευξη των εκπαιδευτικών στα τμήματα των οποίων εφαρμόστηκε η δράση και ύστερα από αυτήν. Ο ερευνητικός κύκλος ολοκληρώθηκε ύστερα από δύο χρόνια με δεύτερη εφαρμογή της δράσης και επαναξιολόγησή της από μαθητές, δασκάλους, γονείς. Γενικώς, ακολουθήθηκε τυχαία επιλογή δείγματος που αντιστοιχεί στο 10% των σχολικών μονάδων, ενώ δόθηκε ιδιαίτερη προσοχή στην αριθμητική επιλογή του, ώστε ο συνολικός πληθυσμός αριθμός των σχολικών μονάδων του νομού, να αντιπροσωπεύει το ποσοστό της οργανικότητας των σχολείων για να μην αλλοιωθεί η ποσότητα.

Για τη σύνταξη των οργάνων παρατήρησης, αφού λήφθηκε υπόψη η φύση της έρευνας καθώς και οι δυνατότητες που υπήρχαν για τη διεξαγωγή της, προσδιορίστηκε (α) η σύνταξη των οργάνων παρατήρησης και (β) ετοιμάστηκε το πρόγραμμα για τη διεξαγωγή της εκπαιδευτικής δράσης. Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν Ερωτηματολόγια και



Συνεντεύξεις. Ακολούθησε επανάληψη Συνεντεύξεων των Εκπαιδευτικών μετά τη Δράση και Αξιολόγησή της.

Η Δράση εφαρμόστηκε σε τρία τμήματα από δύο Νηπιαγωγεία, 2 τμημάτων προνηπίων, 2 νηπίων και 2 ολοήμερου (90 παιδιά) και σε δύο τάξεις Α΄, Β΄ δύο Δημοτικών σχολείων, 6 τμημάτων (125 παιδιά), στα οποία έγινε σύμπλευση θεωρίας και πράξης.

Ιδιαιτέρως, διερευνήθηκε το εάν η εφαρμογή της εικαστικής-περιβαλλοντικής δράσης σε σχέση με την τυπική διδασκαλία (ανεξάρτητη μεταβλητή), ευνοεί την ευαισθητοποίηση των μαθητών για το περιβάλλον (εξαρτημένη μεταβλητή), καθιστώντας την εικαστική αγωγή όχημα μεταφοράς αξιών και στάσεων, χωρίς να αναστέλλεται ο σκοπός και οι στόχοι της. Για τη μαρτυρία της ορθότητας των υποθέσεων, το πειραματικό τμήμα της έρευνας εφαρμόστηκε σε συνθήκες πραγματικής τάξης. Η εφαρμογή της εκπαιδευτικής δράσης με τη συνεργασία των εκπαιδευτικών των τάξεων, διήρκεσε μέχρι μιάμιση ώρα σε κάθε εφαρμογή της. Τα τμήματα στα οποία πραγματοποιήθηκε η δράση, επελέγησαν με τη σύμφωνη γνώμη των διδασκόντων και της Διοίκησης των σχολείων, ενώ ρυθμίστηκαν όλες οι απαραίτητες ενέργειες για τη διασφάλιση της εμπιστευτικότητας. Οι ρυθμίσεις αυτές περιέλαβαν διαβεβαιώσεις για την ανωνυμία των εκπαιδευτικών, χωρίς ονομαστική αναφορά των σχολείων της έρευνας ή τη χρησιμοποίηση ονομάτων των εκπαιδευτικών ή στοιχείων που να πιστοποιούν την ταυτότητά τους.

Η πραγματοποίηση της στατιστικής επεξεργασίας των δεδομένων από τα ερωτηματολόγια και τις συνεντεύξεις αναλύθηκαν ποσοτικά, ενώ οι καταγραφές των μαθητών, αρχικά, αναλύθηκαν ποιοτικά και ακολούθως έγινε ποσοτική μετατροπή. Η στατιστική ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων της έρευνας πραγματοποιήθηκε με τη βοήθεια του προγράμματος Microsoft Excel, σε επίπεδο περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής. Η επεξεργασία των ποιοτικών δεδομένων επιλέχτηκε να γίνει με δομική ανάλυση, δηλαδή συνδυασμό ποιοτικών τεχνικών κωδικοποίησης και ιεράρχησης των δεδομένων, με στόχο την εύρεση συσχετίσεων μεταξύ των πληροφοριών (Σταυρίδου, 2002) ή/και ανάλυση περιεχομένου. Αρχικά, η διάρκεια του ερευνητικού μέρους της διατριβής διέτρεξε περίπου δεκαέξι μήνες με αφετηρία την Άνοιξη του 2011, κατά την οποία προγραμματίστηκε να πραγματοποιηθεί η προ-έρευνα, έτσι ώστε το 2012 να εφαρμοστεί απρόσκοπτα, χωρίς τον κίνδυνο να υπάρξει στο ερευνητικό πλάνο αλλαγή τμημάτων ή εκπαιδευτικών, για να μπορέσει να ολοκληρωθεί. Επίσης, στον προσχεδιασμένο χρόνο διεξαγωγής της έρευνας, είχαν υπολογιστεί και μικρές παρεκκλίσεις, λόγω διαφόρων αστάθμητων παραγόντων που, ίσως, θα προέκυπταν κατά τη διάρκεια της εφαρμογής. Συγκεκριμένα, οι ενέργειες, δρομολογήθηκαν ως εξής:



- Παράδοση και παραλαβή ερωτηματολογίων από την ίδια την ερευνήτρια (Μάρτιος-Μάιος σχολικού έτους 2010-11). Καταγραφή των πρώτων ποσοτικών δεδομένων.
- Ημι-δομημένες συνεντεύξεις εκπαιδευτικών πριν από τη δράση, σχολικού έτους 2011-12 (Οκτώβριος-Δεκέμβριος 2011).
- Εφαρμογή Δράσης-Συμμετοχική παρατήρηση με ανοιχτή συζήτηση (Ιανουάριος-Μάρτιος σχολικού έτους 2011-12).
- Αξιολόγηση της δράσης μετά από την εφαρμογή της και καλλιτεχνικά προϊόντα από τους συμμετέχοντες μαθητές.
- Αξιολόγηση της δράσης μετά από την εφαρμογή της, από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς.
- Νέες συνεντεύξεις και ερωτηματολόγια των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στη δράση (Απρίλιος-Μάιος σχολικού έτους 2011-12).
- Ερωτηματολόγια μερίδας γονέων/τυχαίο δείγμα (Ιούνιος σχολικού έτους 2011-12).
- Εφαρμογή νέας δράσης με το ίδιο εκπαιδευτικό εργαλείο αλλά με θεατρικό δρώμενο δημιουργίας των μαθητών, 2 σχολικά έτη μετά από την πρώτη συμμετοχή τους, για την επαλήθευση της ορθότητας των αποτελεσμάτων, σχολικό έτος 2012-13 (Ιανουάριος-Μάιος).
- Μετα-αξιολογική έκθεση των συμμετεχόντων μαθητών και ζωγραφικά σχέδια μετά τη 2η δράση.
- Ερωτηματολόγια γονέων.

Επίσης, πρέπει να αναφερθεί ότι κατά τη διαδρομή της οργάνωσης του ερευνητικού μέρους, προέκυψε περιορισμός που αφορά στην εξαίρεση των ολιγοθέσιων σχολείων (από 1/θέσια έως και 5/θέσια), λόγω της ισχνής ομαδοποίησης που προέκυπτε για την κατηγορία τους και της, κατ' επέκταση, προβληματικής εγκυρότητας που θα δημιουργούσε κάτι τέτοιο στην έρευνα, ενώ δεν βρέθηκαν όμοιες εργασίες με το προς έρευνα θέμα.

4.1. Όροι του προτεινόμενου εκπαιδευτικού υλικού

Οι όροι που εξετάστηκαν για τη δημιουργία του εκπαιδευτικού υλικού σχετίζονται με τις ακόλουθες παραμέτρους, οι οποίες έχουν υπολογιστεί ως προϋποθέσεις: Εύκολη και ακίνδυνη χρήση, ευχάριστη και χαρούμενη εικονογράφηση, αυτόνομη λειτουργία χωρίς ιδιαίτερη απαίτηση χρόνου για την προετοιμασία εφαρμογής της, έκλυση και ανάδειξη συναισθηματικής στάσης με εντυπωσιακό, απλό και κατανοητό τρόπο για τους μαθητές, ενίσχυση ή πρόκληση ενδιαφέροντος για την πραγματοποίηση εργαστηριακών ασκήσεων αισθητικής φύσης, για την καθοδήγηση του ενδιαφέροντος των παιδιών προς την καλή σχέση και την προστασία του περιβάλλοντος, ειδική σχεδίαση εκπαιδευτικού υλικού ώστε να διευκολύνεται η μέτρηση αποτελεσμάτων, κάλυψη των αναγκών διδασκαλίας του Νηπιαγωγείου (το ισχύον Πρόγραμμα Σπουδών θέτει ως στόχο την ικανότητα του παιδιού να μπορεί να διακρίνει την ύπαρξη συναισθημάτων



και να τα χρησιμοποιεί για την εξέλιξη της προσωπικότητάς του και τη λύση προβλημάτων), καθώς και η δυνατότητα μοντελοποίησης του δημιουργημένου εκπαιδευτικού υλικού/καλλιτεχνικής αφίσσας, για το μάθημα της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.

Για το σχεδιασμό και την εφαρμογή ελήφθησαν υπόψη ως πολύ σημαντικά στοιχεία για τους μαθητές, κυρίως, οι ακόλουθοι παράμετροι:

- Εξασφάλιση άνεσης και οικειότητας με τη διαδικασία (τους εδόθη πλαστικοποιημένο καρτελάκι, σχεδιαστικά και χρωματικά ευχάριστο με ζωγραφική παράσταση και το όνομά τους)
- Ύπαρξη της οπτικής παρουσίας του εργαλείου (ήταν το ίδιο παρόν).
- Χρωματική, σχεδιαστική και τεχνική άποψη της εικόνας του, η οποία μελετήθηκε, αποδόθηκε και παρουσιάστηκε ως προκλητική, εντυπωσιακή και ευχάριστη (η πρόκληση ενσωματώνει τα δύο ημισφαίρια) (Silverman, 1996).
- Παρόλο που το θέμα για τις πυρκαγιές στα δάση ήταν στενόχωρο, προηγήθηκε μελέτη ώστε ο τρόπος -δημιουργίας αλλά και παρουσιάσής του να γίνει με ιδιαίτερα ευχάριστα χαρακτηριστικά για την αποφυγή θλίψης, απογοήτευσης ή γενικότερα άσχημων συναισθημάτων.
- Περιφορά μεταξύ τους πλαστικοποιημένων φωτογραφιών της φύσης, σε αντιδιαστολή υπέροχης και κατεστραμμένης χλωρίδας και πανίδας, η οποία σχετιζόταν με ταυτόχρονη ευρεία συζήτηση.
- Δημιουργία όχι απλά διαλόγου αλλά εφαρμογή ταυτόχρονης πράξης (κατά τη συζήτηση, παρουσιάστηκε ο τρόπος και ο λόγος χρήσης του εργαλείου, ενώ έγινε αναμόχλευση και παροχή ευκαιριών για τη χρησιμοποίηση της φαντασίας τους).
- Χρήση του εργαλείου ως στόχου για την «απελευθέρωση πίσω από τη μάσκα».
- Χρησιμοποίηση της εμπράγματης εμπειρίας με την πραγματοποίηση επεμβάσεων, κατασκευής λόγου (σύνθεση ιστοριών, δική τους σκηνοθεσία), μετακίνησης, δράσης.
- Χώρος χρησιμοποίησης μουσικής, τραγουδιού και χορού (μέσω των οποίων δημιουργήθηκε ζωντανός ρυθμός, ευχάριστος).
- Απεικόνιση του θέματος (εκπαιδευτικού εργαλείου) σε δική τους εκδοχή.
- Πρόκληση της προσοχής τους (έγινε συνομιλία, ζωντανή συζήτηση, δυνατή, γρήγορη, παράλληλα με χειρονομίες χρήσης).
- Η σημασία που δόθηκε στην έμφαση της δημιουργικότητας, της φαντασίας, νέων ιδεών, νέων προσεγγίσεων και παράλληλα στην ανάκληση ήδη υπάρχουσών γνώσεων και απόκτηση νέων (από τη συζήτηση μεταξύ τους και με τους εκπαιδευτικούς).



- Ύπαρξη συγκινησιακής ενασχόλησης και χρέωση χρήσης συναισθηματικού υλικού (αποφάσισαν, τα ίδια να φροντίζουν κάποιο δεντράκι, τη φύση κ.λπ.).
- Επιβράβευση της προσπάθειας και ενίσχυση της ενθύμησης της δράσης, με πλαστικοποιημένους σελιδοδείκτες με ευχάριστα σχέδια της φύσης.

Η τελευταία και σημαντικότερη παράμετρος, σχετίζεται με τη δυνατότητα που πρέπει να τους παρέχεται για να αισθανθούν νικητές! (κάθαρση: ένοιωσαν συναγωνιστές για τη λύτρωση της φύσης!).

Σχετικά με την εικονογράφηση του εκπαιδευτικού υλικού, έγινε προσπάθεια ώστε αυτή να πλησιάζει τα κριτήρια καταλληλότητας, που σε γενικές γραμμές μπορούν να προσδιορίζονται όταν το εκπαιδευτικό υλικό παρουσιάζεται όσο το δυνατόν πιο εντυπωσιακό στη δημιουργία του μηνύματός του, μπορεί να «μιλάει» από μόνη της η εικόνα, εφόσον υιοθετηθεί η παρουσίασή της χωρίς λόγια, ωθώντας την ανάπτυξη της παιδικής σκέψης και φαντασίας, τα εικαστικά τμήματα συνδράμουν στην ανάδειξη και την υποστήριξη του περιεχομένου, υπάρχει η δυνατότητα πραγματοποίησης ασκήσεων για την ανάδειξη της σχέσης που συνδέει την Εικαστική Αγωγή με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, λόγω κοινής χρήσης καλλιτεχνικών εργαλείων, είναι εύκολα κατανοητή η σχέση του μαθητή μαζί της, όταν δεν υπάρχει συνθετική/σχεδιαστική φλυαρία, όταν υπάρχει σωστή χρήση των χρωμάτων για να προκαλεί ευχάριστα συναισθήματα, οι εικόνες είναι ρεαλιστικές και συμβολικές, η τεχνική δημιουργίας της αφίσας προσδίδει ποιοτικά στοιχεία, μπορεί να επιτελεί λειτουργικό έργο ως εικόνα (διακοσμητική, αφηγηματική, ταξινομική, επεξηγηματική, αναλυτική, μεταφορική) και η συνολική εικόνα παρουσιάζεται ευχάριστη.

4.2. Περιγραφικά στοιχεία του εκπαιδευτικού υλικού και τρόπος εφαρμογής του

Ονομασία: «Αφισαρμόνικα / Afisarmonica» (Αφίσα - φουσαρμόνικα)

Είδος: Πεντάπτυχη αφίσα σε μορφή φουσαρμόνικας. Τα πέντε στοιχεία της αφίσας αντιπροσωπεύουν 5 ημέρες της εβδομάδας με 5 πτυχές του ιδίου θέματος (π.χ. ενός δένδρου που είναι χαρούμενο, διψασμένο ή θλιμμένο) ή 5 διαφορετικές (π.χ. δέντρο, πεταλούδα, ψάρι, λουλούδι, μυρμήγκι κ.ά., τα οποία «ξεδιπλώνονται» σε 5 ημέρες. Έτσι μπορεί να εφαρμοστεί ένα σχέδιο εργασίας μιας εβδομάδας και να γίνει πολύπλευρη έρευνα γύρω από κάθε συγκεκριμένο θέμα, με τη βοήθεια της/του νηπιαγωγού/δασκάλου ή να εφαρμοστούν 5 σχέδια εργασίας, διάρκειας μίας ημέρας το καθένα.

Δημιουργική τεχνική: Κολλάζ και Ζωγραφική.

Κατασκευαστική Τεχνική: Επικόλληση της αφίσας σε ελαφρώς τρισδιάστατο υλικό carapount σε μέγεθος παιδικής φιγούρας, με μετακινούμενα στοιχεία από την πίσω πλευρά της.



Η «Αφισαρμόνικα» περιέχει ανιμιστικά «κινητά» στοιχεία τα οποία «ζωντανεύουν» από τα ανθρώπινα μορφικά στοιχεία των παιδιών, με στόχο την ενσυναίσθηση του θέματος το οποίο αποδίδει.

Στάδια εφαρμογής

Πρώτο στάδιο: Εικονοποίηση της αφίσας (με επικόλληση σε υλικό carapaint) με θέμα ένα στοιχείο της φύσης ή φαινόμενο (άνθρωπος, δέντρο, ζώο, ήλιος κ.ά), σε φυσικό μέγεθος παιδικής φιγούρας.

Δεύτερο στάδιο: Μετακινούμενα στοιχεία από την πίσω πλευρά της αφίσας.

Τρίτο στάδιο: Τα «μετακινούμενα» επί μέρους στοιχεία στην αφίσα, αντικαθίστανται από φυσικά χαρακτηριστικά των μαθητών (π.χ. στόμα, μάτια, χέρια κ.ά.). Εφαρμογή της ανιμιστικής δημιουργικής έννοιας στην πράξη. Η εικονική φύση του ίδιου του υλικού μετατρέπεται σε «πραγματικό».

Τέταρτο στάδιο: Εφαρμογή του σχεδίου, πρόκληση συμμετοχής συναισθημάτων ενσυναίσθησης.

Πέμπτο στάδιο: Δημιουργία ιστορίας και παραγωγή παιδαγωγικού υλικού από τα ίδια τα παιδιά, με αφορμή τη νέα εικόνα και την επεξεργασία της με επιλεγμένη –από τον εκπαιδευτικό- μέθοδο. Από την πλευρά της τεχνικής απόδοσης τα υλικά μπορεί να είναι ελεύθερα (π.χ. για κολλάζ, ζωγραφική, πλαστική, κατασκευές κ.ά.), ενώ από την άποψη της επεξεργασίας του θέματος (θεατρικές παραστάσεις, δημιουργία ιστοριών, διακειμενικότητα κ.λπ.) μπορεί να χρησιμοποιηθεί οποιαδήποτε μέθοδος –ιδιαίτερα οι φιλοπεριβαλλοντικές- που μπορεί να αποφέρει αποτελέσματα κατά την άποψη του εκπαιδευτικού. Η πρωτοτυπία του υλικού βρίσκεται στην προσαρμογή των πραγματικών χαρακτηριστικών των παιδιών (μάτια, στόμα κ.ά) σε κατάλληλα σημεία της αφίσας, όπου λόγω της εικαστικής διευκόλυνσης η όλη παρουσίαση των πραγματικών παιδικών χαρακτηριστικών της αφίσας μπορεί και υποστηρίζεται από το ίδιο το σχέδιο, καθώς η συναισθηματική αντίδραση και οι εκφράσεις προκαλούνται από τη «δράση» των στοιχείων.

Κατά την εφαρμογή συμπεριλαμβάνονται τα στοιχεία της δημιουργικής διάθεσης, η γοητεία της αναδημιουργίας εικαστικού υλικού από τους μαθητές, η ψυχαγωγία με την έννοια της ψυχικής αγωγής και η συνολική συμμετοχή της ομάδας σε επίπεδο «γιορτής». Με αυτό τον τρόπο αυξάνεται το ενδιαφέρον τους, καθώς ενισχύεται μέσω των έντονα προκαλούμενων ανιμιστικών συναισθημάτων, και με βιωματικό τρόπο η εκπαίδευση της ενσυναίσθησης. «Εισερχόμενο στη θέση» του δέντρου το παιδί, ζει έντονα όλα τα προκαλούμενα συναισθήματα της κακομεταχείρισης, αδικίας, εκμετάλλευσης κ.τλ. που διαπράττονται στο περιβάλλον με βασική αιτία την ανθρώπινη παρέμβαση, αναπτύσσοντας συμπόνια και θετική στάση για τη φύση με συνέπεια την εμφάνιση έντονων συναισθημάτων στα μάτια των υπολοίπων παιδιών, τα οποία έχουν οπτική επαφή με τη «νέα εικόνα» και «ζουν» τη σκηνή.



Ωστόσο, είναι αυτονόητο ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να καθοδηγούν και να προκαλούν την ενεργοποίηση της σκέψης των μικρών παιδιών, τις υπάρχουσες εμπειρίες τους, καθώς και τη φαντασία τους (πχ. όταν στην αφίσα υπάρχει ένα χαμογελαστό στόμα και μάτια στην απεικόνιση του δέντρου, θα μπορούσαν να ερωτηθούν τα παιδιά για το τι είναι δυνατόν να νοιώθει το δέντρο και χαμογελάει; Και πως θα ένοιωθε, άραγε, αν ήταν το ίδιο το παιδί δέντρο;). Πριν από την εφαρμογή της εκπαιδευτικής δράσης προηγήθηκαν μία έως δύο επισκέψεις της ερευνήτριας στα σχολεία τα οποία θα συμμετείχαν στη δράση για την αρχική γνωριμία με τα παιδιά, ενώ ύστερα από συνεννόηση με τους αρμόδιους εκπαιδευτικούς, έγιναν οι εξής προκαταρκτικές ενέργειες:

Πριν από την εφαρμογή έγινε για την περίπτωση των Νηπιαγωγείων:

- Μία ημερήσια ενημερωτική συζήτηση/δραστηριότητες (με ζωγραφική, κολάζ, κατασκευές κ.ά.) από τις νηπιαγωγούς για το θέμα των πυρκαγιών.
- Επίσκεψη, ύστερα από πρόσκληση του σχολείου, πυροσβεστικού οχήματος και συζήτηση/ενημέρωση των παιδιών από τους πυροσβέστες.
- Για την περίπτωση των Δημοτικών
- Μία ημερήσια ενημερωτική συζήτηση/δραστηριότητες (με ζωγραφική, κολάζ, κατασκευές κ.ά.) από τους δασκάλους, για το θέμα των πυρκαγιών.
- Καταγραφή εκθέσεων ιδεών για το θέμα στο αντίστοιχο σχολικό μάθημα.

Κατά την εφαρμογή, αρχικά, χρησιμοποιήθηκε η αφήγηση μίας δραματικής ιστορίας με πυρκαγιά σε δάσος για τα παιδιά του Δημοτικού, και ενός παραμυθιού παρόμοιου περιεχομένου για τα παιδιά του Νηπιαγωγείου, ενέργειες τις οποίες ακολούθησαν συζητήσεις. Στη συνέχεια, για την εφαρμογή του εκπαιδευτικού παιχνιδιού/ εργαλείου, χρησιμοποιήθηκαν δανεικά στοιχεία από τεχνικές της Ψυχολογίας (όπως Τεχνικές Θεραπείας της Αφηγηματικής Προσέγγισης), με την εξής σειρά:

- εξωτερική συζήτηση, κατά την οποία συζητήθηκε το περιβαλλοντικό θέμα και το πρόβλημα των πυρκαγιών, καθαυτό, με αντικειμενική γνώμη των παιδιών, χωρίς τον παραμικρό υπαινιγμό για οτιδήποτε, πιθανόν, αρνητικό στη συμπεριφορά τους γύρω από το θέμα.
- πρακτική με εξωτερικούς μάρτυρες, η οποία συνοδεύεται με αφήγηση στοιχείων από την προσωπική τους εμπειρία γύρω από το φυσικό περιβάλλον (δάσος, ζώα, πουλιά κ.ά.), με την παρουσία ακροατηρίου/ δασκάλων από τα προηγούμενα σχολικά τους έτη.
- συζήτηση επανενσωμάτωσης στη μνήμη, όσων ενηλίκων συμπεριελήφθησαν στην αφήγηση και σχετίζονταν με όσους συμμετείχαν σε κάτι, άξιο λόγου, θετικό, ή μπορούσαν να

«Προτάσεις Τέχνης και Πολιτισμού στην Εκπαίδευση»

τροφοδοτήσουν θετικά και υπήρχαν καλές εμπειρίες από τα παιδιά μαζί τους.

- συζήτηση επανεγγραφής της ιστορίας, η οποία έγινε με στόχο την προσωπική ενδυνάμωση και βελτίωση της αυτο-εικόνας των παιδιών.

Τα 3 βασικά στάδια του εκπαιδευτικού εργαλείου/παιχνιδιού, και οι 4 «πειραματικές» αφίσες με μεμονωμένες και ομαδικές παραστάσεις.



«Προτάσεις Τέχνης και Πολιτισμού στην Εκπαίδευση»



Το καμμένο δεντράκι, το εργατικό μυρμιγκάκι, οι χαρούμενες πεταλούδες, ο τριγωνοψαρούλης.



Εικόνα 1. Το εκπαιδευτικό εργαλείο Β΄ φάσης



Εικόνα 2. Το εκπαιδευτικό εργαλείο Α΄φάσης

5. Συμπεράσματα/αξιολόγηση

Στη συγκεκριμένη έρευνα βάσει των αποτελεσμάτων, φαίνεται ότι το πρόγραμμα εφαρμόστηκε επιτυχώς και εμφάνισε υψηλή πιστότητα ως προς το θεωρητικό μοντέλο. Έχει καταγραφεί μια ισχυρή σχέση μεταξύ της δράσης του εκπαιδευτικού εργαλείου και της ευαισθητοποίησης των μαθητών στα περιβαλλοντικά θέματα. Η αξία της νέας αυτής τεχνικής, σχετίζεται με τη διαχείριση της ισχύος των εικαστικών τεχνών για την καθοδήγηση των μαθητών σε εκπαιδευτική δράση, με την επιδίωξη αποτίμησης και οικοδόμησης βαθύτερης σχέσης με το περιβάλλον και την προστασία του. Βάσει, δε, των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης των κειμένων και σχεδίων των μικρών μαθητών (δράση και επανάληψη), το εκπαιδευτικό



εργαλείο/παιχνίδι φαίνεται πως αγγίζοντας την ευαίσθητη ανθρώπινη πλευρά τους, κατάφερε να τα ευαισθητοποιήσει για το περιβάλλον και μέσα από εργαλεία της τέχνης να κάνει τη μάθηση αξέχαστη γι' αυτά.

5.1. Συνολικά συμπεράσματα από τη δράση

Από την επεξεργασία και τη συγκριτική ανάλυση των δεδομένων της μελέτης, όπως υπάρχουν καταγεγραμμένα τα αποδεικτικά στοιχεία της έρευνας, προέκυψε αντιστοιχία της έκφρασης συναισθήματος των παιδιών με τα ερευνητικά ερωτήματα που σχετίζονται με το προτεινόμενο εκπαιδευτικό εργαλείο/παιχνίδι.

Τα βασικά ευρήματα ανά θεματικό άξονα/κεφάλαια διερεύνησης, είναι τα ακόλουθα:

- Η Τέχνη, μέσω της Εικαστικής Αγωγής, φαίνεται ότι μπορεί να παίξει έναν ουσιαστικότατο ρόλο ως προς την κατεύθυνση της συνειδητοποίησης του περιβαλλοντικού προβλήματος, αλλά και, κυρίως, ως προς την πρόκληση ευαισθητοποίησης γύρω από τον ανθρώπινο σεβασμό στο περιβάλλον, από τις πολύ μικρές, ήδη, ηλικίες.
- Η προσέγγιση στην εκπαίδευση του περιβάλλοντος που γίνεται μέσα από την τέχνη και αφορά στους νόμους και κανόνες των ηθικών επιτελέσεων της ζωής, φαίνεται ευκρινώς ότι καλύπτει διαδρομές μέσα από τη φύση.
- Οι τομείς της Εικαστικής Αγωγής και της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης τείνουν να παρουσιάζονται ως αλληλένδετοι και επηρεάζονται μεταξύ τους, θέτοντας τα θεμέλια για την αποτελεσματικότητα της Περιβαλλοντικής Ευαισθητοποίησης.
- Επιβεβαιώνεται η σχέση του τρόπου διδασκαλίας με τη γενικότερη εξέλιξη της προσωπικότητας του ατόμου μέσα από τις παιδαγωγικές θεωρίες μεγάλων παιδαγωγών για την εκμάθηση. Μίας εξέλιξης, η οποία απαιτεί τη συνδρομή πολλών διδακτικών παραμέτρων, αλλά – κυρίως- έχει σχέση με την αισθητική και ηθική διάπλαση από τις πολύ μικρές ηλικίες.
- Η αξιοποίηση της αλληλοεπίδρασης του φυσικού περιβάλλοντος με την εικαστική αγωγή για την απόκτηση των περιβαλλοντικών γνώσεων, μέσα από τον τρόπο διδασκαλίας στο σχολείο και η χρησιμοποίηση των αποτελεσμάτων της δια μέσου εμπειριών με τρόπο βιωματικό και ευχάριστο, συνηγορεί στην ευαισθητοποίηση γύρω από τα προβλήματα που δημιουργούν στη φύση οι βλαβερές ανθρώπινες συμπεριφορές.
- Η απόκτηση γνώσεων επιτυγχάνεται ευκολότερα μέσα από τη δημιουργία ενός καλλιτεχνικού δημιουργήματος.
- Ο σεβασμός για το περιβάλλον, επιτυγχάνεται από την άμεση επαφή των παιδιών με τα στοιχεία της φύσης και κατ' επέκταση η συνειδητοποίηση της χρησιμότητας και αλληλεξάρτησης όλων των



συστατικών της.

- Η αισθητική ισορροπία των παιδιών επιτυγχάνεται μέσα από τη συνειδητοποίηση των κανόνων της τέχνης και των ιδιοτήτων των χρωμάτων, καθώς και μέσα από την εξερεύνηση και τους πειραματισμούς.
- Η εικαστική αγωγή παίζει καταλυτικό ρόλο στην απόκτηση γνώσεων, λόγω του ευχάριστου τρόπου εισαγωγής της μάθησης.

Ως βασικό συμπέρασμα της όλης εργασίας προκύπτει ότι οι τομείς της Αισθητικής και κατ' επέκταση της Εικαστικής Αγωγής και της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Μελέτης Περιβάλλοντος) τείνουν να παρουσιάζονται ως αλληλένδετοι και να επηρεάζονται μεταξύ τους, θέτοντας θεμέλια για την αποτελεσματικότητα της περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης. Κάτι τέτοιο, διαγράφεται ευκρινώς από τις διαδρομές που καλύπτουν σε σχέση με τη φύση, οι δύο αναφερόμενοι τομείς, καθώς και από τα ποσοτικά και ποιοτικά στοιχεία της έρευνας. Όθεν, διαφαίνεται και η δυνατότητα σύνδεσης της Εικαστικής Αγωγής και της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, σύνδεση η οποία φαίνεται ότι αποτυπώθηκε στο προτεινόμενο εκπαιδευτικό υλικό.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Ανδρεαδάκης, Ν. & Βάμβουκας, Μ., (2005). *Οδηγός για την εκπαιδευτική ερευνητική εργασία*, Αθήνα: Ατραπός.
- COE, (1996). *Council of Europe*.
- NAAEE, (1996). North American Association for Environmental Education.
- Φλογαΐτη, Ε. (2003). Η Διεπιστημονικότητα στην Περιβαλλοντική εκπαίδευση. Κατάκτηση ή Ζητούμενο. *Θέματα στην Εκπαίδευση*, τ.4, τευχ.1, σσ. 85-95.

Αργυρώ Μάρκου

M.Ed., Ph.D.

Εικαστικός, Εκπαιδευτικός

Κεντρική Υπηρεσία Υ.ΠΑΙ.Θ.

roymarkou@yahoo.gr



Παίζοντας με το “Μικρό Εγώ” μας στην προσχολική ηλικία: Θέατρο και διαπολιτισμική αγωγή στη μη τυπική εκπαίδευση

Ειρήνη Μαρνά - Αντιγόνη Τσαρμποπούλου

Περίληψη

Η εργασία αποτελεί παρουσίαση θεατροπαιδαγωγικής παρέμβασης, στο πλαίσιο του προγράμματος «Κι αν ήσουν εσύ;», το οποίο υλοποιείται από το Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση και την Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες, κατά τον απογευματινό κύκλο δημιουργικής απασχόλησης του Παιδικού Κέντρου «Διάδρασις». Η παρέμβαση έγινε με τη μορφή βιωματικού εργαστηρίου, διάρκειας 20 ωρών, χωρισμένου σε δύο συναντήσεις, και απευθυνόταν σε ομάδα παιδιών 3-6 ετών, ντόπιου και προσφυγικού πληθυσμού. Βασίστηκε στο βιβλίο της Mira Lobe *Το μικρό εγώ είμαι εγώ* και στόχος της παρέμβασης ήταν, μέσα από τα διαφορετικά στάδια δόμησης της ατομικής ταυτότητας του παιδιού, η καλλιέργεια του σεβασμού στη μοναδικότητα του εαυτού και των άλλων, δεδομένου ότι η ομάδα του εργαστηρίου αποτελούνταν από παιδιά προσχολικής ηλικίας των οποίων οι γλώσσες και οι πολιτισμικές συνήθειες χαρακτηρίζονταν από μεγάλη ποικιλία. Η εργασία αποτελεί ολοκληρωμένη πρόταση χρήσης τεχνικών θεάτρου και εκπαιδευτικού δράματος με βάση τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και τη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας.

Λέξεις κλειδιά: προσχολική ηλικία, διαπολιτισμική εκπαίδευση, ταυτότητα, εκπαιδευτικό δράμα

Εισαγωγή

Η ανακοίνωση αποτελεί παρουσίαση θεατροπαιδαγωγικής παρέμβασης, διάρκειας δύο μηνών, που πραγματοποιήθηκε το φθινόπωρο του 2018, από το Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, στο πλαίσιο της δράσης «Μαζί» του προγράμματος «Κι αν ήσουν εσύ;», σε συνεργασία με το Παιδικό Κέντρο για την Ανάπτυξη Κοινωνικών Δεξιοτήτων «Διάδρασις», σε απογευματινό κύκλο δημιουργικής απασχόλησης παιδιών προσχολικής ηλικίας, ντόπιου και προσφυγικού πληθυσμού.

Το «Κι αν ήσουν εσύ;» είναι ένα πρόγραμμα ευαισθητοποίησης της ευρύτερης εκπαιδευτικής κοινότητας στα ανθρώπινα δικαιώματα και σε θέματα προσφύγων και υλοποιείται από το Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση και την Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες.

Το παιδικό κέντρο «Διάδρασις» λειτουργεί με την υποστήριξη της Μητροπολιτικής Αναπτυξιακής Εταιρείας, της ΧΑΝΘ, του φορέα Solidarity Now και με χρηματοδότηση του Open Society Foundation.

Η παρέμβαση έγινε με τη μορφή θεατροπαιδαγωγικού εργαστηρίου με άξονα το βιβλίο της Mira Lobe «Το μικρό εγώ είμαι εγώ», το οποίο είναι



μεταφρασμένο από τα γερμανικά σε τρεις γλώσσες, ελληνικά, αραβικά και φαρσί από την Αναστασία Καλαντζή-Αζίζι.

Η επιλογή του βιβλίου έγινε με κριτήρια που σχετίζονται με τα στάδια δόμησης και κατανόησης της ατομικής ταυτότητας ενός παιδιού. Το βασικό ερώτημα του ήρωα-ενός πολύχρωμου μικρού ζώου που ζει σε ένα δάσος-είναι ποιος είναι. Όταν αναγνωρίζει, στο τέλος, τη μοναδικότητά του, γίνεται σεβαστός και αποδεκτός από τα υπόλοιπα ζώα. Ο σεβασμός στη μοναδικότητα του εαυτού μας και των άλλων θεωρήθηκε ως σημαντική αξία, για να βασιστεί σε αυτήν η παρέμβαση στην πολυπολιτισμική ομάδα του εργαστηρίου, όπου οι γλώσσες και οι πολιτισμικές συνήθειες χαρακτηρίζονταν από μεγάλη ποικιλία.

Το θεωρητικό πλαίσιο της παρέμβασης αντλεί από τις σύγχρονες προτάσεις της κοινωνικής ψυχολογίας για τη δόμηση της ατομικής ταυτότητας. Η ομάδα σχεδιασμού θεώρησε ότι η διερεύνηση του ερωτήματος "Ποιος είμαι;" μπορεί να αποτελέσει αφετηρία για ένα πρόγραμμα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Το βασικό ερώτημα που θέτει το άτομο στην προσπάθεια κατανόησης του εαυτού του αλλά και κοινωνικοποίησής του είναι "Ποιος είμαι;". Η απάντηση που κάθε φορά δίνει για την ατομική του ταυτότητα είναι ρευστή και εξαρτάται από ένα σύνολο αλληλεπιδράσεων του ατόμου με το κοινωνικό περιβάλλον. «Η έννοια της ταυτότητας αναφέρεται στο σύνολο των αντιλήψεων, πεποιθήσεων και συναισθημάτων που αφορούν τον εαυτό μας. Η συνοχή μεταξύ εμπειρίας, ιδεών, αξιών και πεποιθήσεων διασφαλίζεται μέσω της ταυτότητας. Η έννοια της ταυτότητας βρίσκεται σε συνάρτηση με τη συνειδητοποίηση ότι κάποιος υπάρχει, ότι έχει προσωπική ιστορία, μια θέση στον κόσμο, μια συνέχεια και ένα μέλλον που του ανήκει» (Δραγώνα, 2003: 18)

Από τη στιγμή της γέννησης το παιδί αντιλαμβάνεται τον εαυτό του μέσα από την λειτουργία του σώματος, τις αισθήσεις και την ικανοποίηση των βιολογικών του αναγκών. Η εικόνα του εαυτού οικοδομείται μέσα από τη σχέση του παιδιού με τη μητέρα και τα υπόλοιπα πρόσωπα που το φροντίζουν. «Οι McGinnis και Finnegan (1976) για αυτή τη φάση της διαδικασίας κοινωνικοποίησης χρησιμοποιούν τον όρο "αυτο-σύστημα". Η "εσωτερική λειτουργία" του παιδιού αποτελεί ένα μοναδικό συνδυασμό σκέψεων, συναισθημάτων, εμπειριών και πράξεων» (Κουτσουβάνου, 2005: 22). Αυτή η ψυχική διεργασία είναι αλληλένδετη με το κοινωνικό περιβάλλον και τους σημαντικούς άλλους με τους οποίους μεγαλώνει το παιδί και η θετική εικόνα του εαυτού αλλά και η αίσθηση αυτοεκτίμησης απορρέει από αυτούς. Επομένως, το παιδί επηρεάζεται από το πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο μεγαλώνει και η κουλτούρα της κοινωνίας μεταδίδεται σε αυτό μέσα από τη μητρική γλώσσα και τις καθημερινές συνήθειες.

Σύμφωνα με το γνωστή θεωρία του Charles Horton Cooley (1902) με τίτλο *Looking glass self* το άτομο καθρεφτίζεται στον άλλο και φαντάζεται



πώς τον βλέπει. Στη συνέχεια κάνει υποθέσεις για το ποιο είναι και ανάλογα διαφοροποιεί την αντίληψη για τον εαυτό. Έτσι για το άτομο "Είμαι αυτό που νομίζω ότι εσύ νομίζεις ότι είμαι" (*I am, whol think you think that I am*) (Cooley, 1902). «Τα παιδιά αρχίζουν να αποκτούν "καθρέφτες εαυτούς" από τα 2-3 πρώτα χρόνια της ζωής τους και η όλη εκπαίδευσή τους είναι κρίσιμη σε ό,τι αφορά την ανάπτυξη αυτών των "καθρεφτών-εαυτών"» (Κουτσουβάνου, 2005: 24-25).

Στην ηλικία αυτή εμφανίζεται η αντωνυμία "εγώ", καθώς μέχρι εκείνη την ηλικία τα παιδιά χρησιμοποιούν το τρίτο πρόσωπο, όταν αναφέρονται στον εαυτό τους. Σύμφωνα με τον George Herbert Mead η αντωνυμία "εγώ" εκφράζει το ενεργητικό και μοναδικό κομμάτι της ατομικής ταυτότητας που είναι υπό διαμόρφωση στα πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού και εξαρτάται από την αλληλεπίδραση με το κοινωνικό περιβάλλον και τους σημαντικούς άλλους (Mead, 1934).

Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό ότι η εικόνα του εαυτού, η ατομική ταυτότητα συνδέεται με το κοινωνικό πλαίσιο του παιδιού και λειτουργεί σαν καθρέφτης καθόλη τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας. «Στην έννοια της ταυτότητας ενυπάρχει κάτι το παράδοξο: υπονοείται το ίδιο, το ταυτόσημο και παράλληλα το ακριβώς αντίθετο, δηλαδή το ξεχωριστό, το μοναδικό» (Δραγώνα, 2003: 19).

Μελετώντας τους ευρύτερους στόχους της προσχολικής εκπαίδευσης, όπως αυτοί παρουσιάζονται στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών και το Αναλυτικό Πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου, διαβάζουμε ότι: «Τα παιδιά στο Νηπιαγωγείο θα πρέπει να αναπτύσσουν την αυτοεκτίμησή τους, τις βασικές ικανότητες συνεργασίας και ταυτόχρονα να συνειδητοποιήσουν τη μοναδικότητά τους και να εντοπίζουν τις ομοιότητες και τις διαφορές τους με τους άλλους και να τις σέβονται» (ΔΕΠΠΣ ΑΠΣ ΦΕΚ 303B/13-03-2003). Τα προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στοχεύουν, λοιπόν, στην επίγνωση των ομοιοτήτων και των διαφορών των ανθρώπων, καθώς και στην αποδοχή αυτών των στοιχείων. Η αποδοχή των βασικών στοιχείων της κουλτούρας των μαθητών/τριών ξεκινά από το όνομά τους και τη μητρική τους γλώσσα. «Η Seefeldt (1989) και οι Derman-Sparks (1992) υποστηρίζουν ότι τα παιδιά που δεν έχουν πολύ θετική αυτοεικόνα, που φοβούνται ή νιώθουν ανασφάλεια, έχουν περισσότερες πιθανότητες να συμπεριφερθούν με προκατάληψη από ότι τα νήπια που έχουν μεγάλη αυτοεκτίμηση» (Ντολιοπούλου, 2000: 323). Έτσι οι μαθητές/τριες, για να ζήσουν αρμονικά σε αυτόν τον κόσμο, θα πρέπει να αποκτήσουν μια θετική εικόνα για τον εαυτό τους και σεβασμό για τους άλλους.

Στοιχεία Εφαρμογής

Από τα τέλη Οκτωβρίου μέχρι τα μέσα Δεκεμβρίου 2018, οργανώθηκαν 10 δίωρες συναντήσεις με τη συμμετοχή παιδιών προσχολικής ηλικίας που μιλούσαν ελληνικά, αραβικά, σοράνι, φαρσί και τουρκικά. Οι ομάδες των



παιδιών δεν είχαν σταθερό αριθμό, αλλά κυμαίνονταν από 10 έως 16 άτομα κάθε φορά.

Το πρόγραμμα του Κέντρου λειτουργούσε σε δύο ζώνες: το πρωί απασχολούσε παιδιά αραβόφωνου πληθυσμού οργανώνοντας δράσεις στα αραβικά αλλά και στα ελληνικά, ενώ το απόγευμα απασχολούνταν για μία ώρα παιδιά 2,5 έως 3,5 ετών στο πρόγραμμα προετοιμασίας για τον παιδικό σταθμό και έπειτα, για δύο ώρες, παιδιά ντόπιου και προσφυγικού πληθυσμού από όλες τις εθνικότητες, τα οποία συμμετείχαν από κοινού σε δράσεις και εργαστήρια. Τα απογεύματα της Παρασκευής ήταν αφιερωμένα στους γονείς των παιδιών, καθώς εκείνη την ημέρα οργανώνονταν παρουσιάσεις αλλά και δραστηριότητες για γονείς και παιδιά δίνοντάς τους έτσι τον χρόνο και τον χώρο να γνωριστούν μεταξύ τους.

Στόχοι-επιδιώξεις:

- Να υποστηρίξουμε την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού.
- Να αναπτύξουμε την ικανότητα αλληλεπίδρασης με τα άλλα παιδιά αλλά και τους ενήλικες.
- Να καλλιεργήσουμε την "επικοινωνιακή ευαισθησία" των παιδιών, δηλαδή το να αποφασίζουν ποια γλώσσα είναι η πιο κατάλληλη για την εκάστοτε περίπτωση επικοινωνίας (Baker 2001: 226), ώστε να μπορούν να ανταποκρίνονται σε όλες τις επικοινωνιακές καταστάσεις.
- Να καλλιεργήσουμε την ικανότητα των παιδιών να εξετάζουν προβλήματα και να αναστοχάζονται πάνω σε αυτά.

Μεθοδολογία της εφαρμογής

Η παρέμβαση είχε μαθητοκεντρικό χαρακτήρα και επεδίωξε τη μάθηση μέσω της πράξης και της ενεργού συμμετοχής των παιδιών. Η μέθοδος ήταν η βιωματική προσέγγιση, με σκοπό να υποστηριχθεί η διαδικασία συγκρότησης της ατομικής και κοινωνικής ταυτότητας των παιδιών και η ενίσχυση της αυτοεκτίμησής τους. Το πρόγραμμα οργανώθηκε με βάση τις τεχνικές του Εκπαιδευτικού Δράματος (παιχνίδι ρόλων, θεατρικές τεχνικές), που έχοντας ως αφετηρία την Προοδευτική Εκπαίδευση αποτέλεσε συγκεκριμένη μεθοδολογική πρόταση στην Αγγλία μετά τον Β' παγκόσμιο πόλεμο (Somers, 1994). Το Εκπαιδευτικό Δράμα έχει τις ρίζες του στο θεατρικό παιχνίδι και κρατά την ισορροπία ανάμεσα στην τέχνη του Θεάτρου και την Εκπαίδευση. Σε αυτό το πλαίσιο το Εκπαιδευτικό Δράμα ενσωματώνει διαφορετικές θεατρικές τεχνικές αξιοποιώντας τις ανάλογα με τους παιδαγωγικούς στόχους που έχει θέσει, διατηρώντας μια ισορροπία (Πίγκου-Ρεπούση, 2019).

Δόθηκε, τέλος, έμφαση στην ανάπτυξη της φαντασίας και της δημιουργικότητας, μέσα από τη δημιουργία φανταστικών πλαισίων δράσης και τον εργαστηριακό τρόπο δουλειάς, που ενθαρρύνει τα παιδιά να



συνεργάζονται και να αποδέχονται το ένα το άλλο, να αναπτύσσουν δεσμούς ομάδας και να λειτουργούν συλλογικά.

Διδακτικό υλικό (μορφή, περιεχόμενο, διδακτική χρήση)

Η βασική ιδέα ήταν να πλαισιωθεί το βιβλίο με κινητικά παιχνίδια και ομαδικές δραστηριότητες, με σκοπό να ξεπεραστούν τα προβλήματα πολυγλωσσίας που παρουσίαζε η ομάδα των παιδιών λόγω της διαφορετικής εθνοτικής τους καταγωγής.

Το εργαστήριο χωρίστηκε σε 10 δίωρες συναντήσεις με βάση θεματικές ενότητες οι οποίες έγινε απόπειρα να συσχετιστούν με τα επεισόδια του βιβλίου αλλά και με τα ενδιαφέροντα των παιδιών της προσχολικής ηλικίας.

Οι θεματικές ενότητες ήταν «Ο εαυτός μου-Τι μου αρέσει», «Η οικογένειά μου-Τι κάνουμε μαζί», «Η διατροφή-Τι τρώω», «Η επικοινωνία-Βρίσκω τρόπους να συνομιλήσω με άλλους», «Οι φίλοι-Τα παιχνίδια που παίζουμε μαζί».

Κάθε συνάντηση χωριζόταν σε τρία μέρη. Στην αρχή, υπήρχαν πάντα παιχνίδια γνωριμίας με ανταλλαγή ονομάτων μεταξύ των παιδιών και στη συνέχεια ρυθμικά και μιμητικά παιχνίδια, με σκοπό τη δημιουργία ενός ασφαλούς και θετικού κλίματος, την ενεργοποίηση και τη συγκέντρωση της προσοχής. Στη συνέχεια, γινόταν μεγалоφωνη ανάγνωση του βιβλίου χρησιμοποιώντας μεγάλες καρτέλες με πλαστικοποιημένες σε μεγέθυνση τις σελίδες που αφορούσαν ένα επεισόδιο της ιστορίας και οι οποίες, στο τέλος της συνάντησης, έμπαιναν σε ειδικό χώρο στον τοίχο, για να θυμούνται τα παιδιά τι έχει γίνει κάθε φορά, καθώς εξελίσσεται η ιστορία του βιβλίου.

Η "ανάγνωση" των εικόνων γινόταν με τη βοήθεια μιας πάνινης κούκλας, του «μικρού εγώ», του ήρωα της ιστορίας. Πρόκειται για ένα μικρό πλασματάκι που δεν μοιάζει απόλυτα με κανένα από τα ζώακια που συναντάει στην ιστορία, αν και έχει πολλά κοινά στοιχεία με αυτά, με αποτέλεσμα να νιώθει ότι δεν ανήκει πουθενά και να συνεχίζει να αναζητά την ταυτότητά του. Οι οδηγίες για την κατασκευή της κούκλας βρίσκονται στην πρώτη σελίδα του βιβλίου.



Εικόνα 1. Το Μικρό Εγώ

Στις συναντήσεις υπήρχε ένα ζώο της ιστορίας (ο βάτραχος, ο παπαγάλος), που το εμπύχωνε κάποιο μέλος της ομάδας, το οποίο με την τεχνική «Δάσκαλος σε ρόλο» έβαζε τα παιδιά σε συλλογικό ρόλο ζώων (τα βατραχάκια, τα υπόλοιπα ζωάκια στο λιβάδι, τα πουλιά, τα ψάρια, τα σκυλάκια στην πόλη) που καλούνταν να βοηθήσουν το «μικρό εγώ». Η εισαγωγή της τεχνικής «Δάσκαλος σε ρόλο» έγινε από την Dorothy Heathcote, όταν άρχισε να εφαρμόζει τη μέθοδό της «Livingthrough», δηλαδή να ζούμε τα φανταστικά γεγονότα στο Δράμα σαν να συμβαίνουν εδώ και τώρα. «Η μέθοδος στηρίζεται στον αυτοσχεδιασμό στον οποίο συμμετέχει συγχρόνως όλη η ομάδα με τη δασκάλα σε κατάλληλο ρόλο, η οποία εμπλέκει τους μαθητές σε μια ιστορία στην οποία υποδύονται ρόλους που αντιμετωπίζουν ένα πρόβλημα και βρίσκονται σε μια κρίσιμη κατάσταση» (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2017: 32).

Προκειμένου τα μπουν τα παιδιά ευκολότερα στον ρόλο, υπήρχε δραστηριότητα κατασκευής μάσκας για το ζωάκι που υποδύονταν κάθε φορά. Επίσης, χρησιμοποιήθηκαν δαχτυλόκουκλες με ζωάκια, για να "παίξουμε" την ιστορία με τα παιδιά.



Εικόνα 2. Κατασκευή μάσκας

Τέλος, με αφορμή τον τόπο που διαδραματίζεται κάθε επεισόδιο (λιβάδι, λίμνη, αέρας, πόλη) αλλά και τις σχέσεις μεταξύ των ζώων (αγελάδα-μοσχάρακι) ή τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους (ιπποπόταμος-ψαράκια στο νερό, πουλιά που "μιλάνε" διαφορετικά, αδέσποτα σκυλάκια στην πόλη που κάνουν παρέα μεταξύ τους) υπήρχε μια τρίτη φάση δραστηριοτήτων που επικεντρωνόταν στη θεματική της συνάντησης.

Παρουσίαση των δραστηριοτήτων-τα διδακτικά βήματα

Ενότητα 1η: «Ο εαυτός μου-Τι μου αρέσει να κάνω»

Τα παιδιά έγραψαν σε χαρτί του μέτρου τα ονόματά τους με όποιο τρόπο επιθυμούσαν και ζωγράφισαν κάτι που τους αρέσει δίπλα στο όνομα. Έφτιαξαν μια μικρή ταυτότητα σε χαρτονάκια που τους δόθηκαν με τίτλο «Αν ήσουν...»και την παρουσίασαν στην υπόλοιπη ομάδα. Η δραστηριότητα ολοκληρώθηκε με παιχνίδι σωματικής έκφρασης, στο οποίο τα παιδιά παρέστησαν το ζώο που επιθυμούσαν να είναι, την εποχή (π.χ. φθινόπωρο, βρέχει) και βρήκαν ένα πράγμα που έχει το χρώμα που διάλεξαν και το

έδειξαν με παντομίμα στους άλλους για να το μαντέψουν (π.χ. κόκκινο-φωτιά).



Εικόνα 3. Αν ήσουν χρώμα... **Εικόνα 4.** Αν ήσουν ζώο... **Εικόνα 5.** Αν ήσουν εποχή...

Ενότητα 2η: «Η οικογένειά μου-Τι κάνουμε μαζί»

Η αγελάδα-μαμά προτρέπει τα παιδιά να κοιμηθούν λίγο, για να ξεκουραστούν (χαμηλώνουν τα φώτα και μουσική με νανούρισμα) και μετά όταν "ξυπνάνε" τους δείχνουμε εικόνες από διάφορες οικογένειες σε όλον τον κόσμο και τις περιγράφουν αναφέροντας λέξεις όπως μαμά, μπαμπάς, κόρη, γιός αδέρφια κ.λπ. Ζωγραφίζουν στο χαρτί του μέτρου δίπλα στο όνομά τους τα μέλη της δικιάς τους οικογένειας.



Εικόνα 6. Η οικογένειά μου

Ενότητα 3η: «Η διατροφή-Τι τρώω»

Η συνάντηση ξεκίνησε με το παιχνίδι «φρουτοσαλάτα» που αποτελεί παραλλαγή του γνωστού παιχνιδιού «μουσικές καρτέκλες». Μοιραζόμαστε φρούτα (μήλο, αχλάδι, μπανάνα, πορτοκάλι). Ένας στη μέση, που δεν έχει καρτέκλα, ζητάει «Να σηκωθούν όλα τα ...» και λείει ένα φρούτο. Μόλις σηκωθούν όλοι, πρέπει να βρει μια καρτέκλα να καθίσει, αφήνοντας κάποιον άλλον στο κέντρο του κύκλου. Μπορούμε να φωνάζουμε περισσότερα φρούτα ή και «φρουτοσαλάτα», ώστε να σηκωθούν και να αλλάξουν θέση όλοι. Στη συνέχεια, αντί για φρούτα, τα παιδιά διάλεξαν καρτελάκια με εικόνες από γάλα, ψωμί και μέλι και άλλαζαν θέσεις. Στη λέξη «πρωινό» σηκώνονταν και άλλαζαν θέση όλοι.



Εικόνα 7. Καρτελίτσες για παιχνίδι αλλαγής θέσεων

Ακολούθησε μια μικρή παράσταση κουκλοθέατρου εμπυχνώνοντας το τραγούδι «Ο Μπάρμπα Μπρίλιος», ενώ τα παιδιά παρακινούνταν από τις εμπυχνώτριες να δώσουν στον γάλο του μπάρμπα Μπρίλιου τα φαγητά που ζητούσε (αλάτι, χόρτα, γαρδούμπα κλπ) και τα οποία τους είχαν δοθεί σε φωτογραφίες. Τραγουδήσαμε το τραγούδι με ανάλογη παντομίμα σε συγκεκριμένες λέξεις (πολύ μεγάλο, τον εταίζε, πόρτα, τούμπα κλπ) και τα παιδιά διάλεξαν από φωτογραφίες με φαγητά αυτά που τους αρέσουν, τα ονομάτισαν στη μητρική τους γλώσσα αλλά και στα ελληνικά και μετά έφτιαξαν μια χάρτινη κατασκευή με το πιάτο τους ζωγραφισμένο, όπου τα φαγητά χωρίζονταν σε τέσσερις κατηγορίες: λαχανικά, φρούτα, δημητριακά, κρέας-ψάρι. Στο χαρτί του μέτρου κόλλησαν το αγαπημένο τους γλυκό επιλέγοντας από τις φωτογραφίες.

Ενότητα 4η: «Η επικοινωνία-Βρίσκω τρόπους να συνομιλήσω με άλλους»

Εμπυχνώθηκε το τραγούδι «Ο Παπαγάλος» του Ζαχαρία Παπαντωνίου, σε μουσική Μίλτου Πασχαλίδη. Μία εμπυχνώτρια στον ρόλο του παπαγάλου που νομίζει ότι έμαθε να μιλά επειδή έμαθε τη λέξη «καλησπέρα». Τα παιδιά κατασκεύασαν μάσκες πουλιών και προσπάθησαν να επικοινωνήσουν μαζί του, κάνοντας το καθένα τον ιδιαίτερο ήχο του. Στη συνέχεια, και εφόσον δεν τα κατάφεραν σε καμιά γλώσσα (μίλησαν το καθένα στη γλώσσα του, ακόμη και στα αγγλικά ορισμένα που ήξεραν το hello ή το hi, αλλά ο παπαγάλος δεν μπορούσε να καταλάβει τι του έλεγαν), μία άλλη εμπυχνώτρια που καθοδηγούσε τα παιδιά και την όλη δράση άρχισε να επικοινωνεί μαζί του σε μια ακαταλαβίστικη γλώσσα που στηριζόταν σε ένα επαναλαμβανόμενο «μπλα μπλα». Η έκφραση του προσώπου, ο επιτονισμός και οι κινήσεις της μπόρεσαν να γίνουν κατανοητές από τον παπαγάλο που ενθουσιασμένος άρχισε να απαντά στην ίδια "γλώσσα". Τα παιδιά ενθουσιάστηκαν επίσης: Ένα ένα με τη σειρά κάθισαν απέναντι από τον παπαγάλο και άρχισαν να μιλάνε μαζί του με τον ίδιο τρόπο. Στο κλείσιμο τραγουδήσαμε όλοι μαζί το τραγούδι και χορέψαμε.

Εικόνα 8. Τα πουλιά

Ενότητα 5η: «Οι φίλοι-Τα παιχνίδια που παίζουμε»

Ακούσαμε και χορέψαμε το τραγούδι «Εγώ κι εσύ μαζί» σε μουσική του Randy Newman, στίχους του Τζίμη Πανούση και εκτέλεση του ιδίου και του Αλκίνοου Ιωαννίδη και το εμπυχνώσαμε σε ζευγάρια μεταξύ μας. Τα ζευγάρια ανέλαβαν να δείξουν στους άλλους τι μπορούνε δύο φίλοι να κάνουν μαζί με



παντομίμα ή παίζοντας ένα παιχνίδι που το έδειξαν και στους άλλους. Στο χαρτί του μέτρου τα παιδιά πρόσθεσαν τη ζωγραφιά με τους φίλους και τις φίλες τους δίπλα στο όνομά τους.



Εικόνα 9. Οι φίλοι μου

Η συνάντηση με τους γονείς -κηδεμόνες

Ολοκληρώνοντας το εργαστήριο με βάση το βιβλίο «Το μικρό εγώ είμαι εγώ», Παρασκευή απόγευμα καλέσαμε και τους γονείς-κηδεμόνες των παιδιών, για να διαβάσουμε όλο το βιβλίο στις γλώσσες που είναι μεταφρασμένο (επιπρόσθετα είχαμε μεταφράσει με τη βοήθεια εθελόντριας από το Παιδικό Κέντρο κάποια αποσπάσματα και στα τουρκικά για τα παιδιά που μιλούσαν αυτή τη γλώσσα). Τέλος, θέλοντας να δώσουμε έμφαση στη μοναδικότητα καθενός και καθεμιάς κατασκευάσαμε το βάζο του μοναδικού εαυτού μας και τραβήξαμε από μέσα καρτελάκια με θετικά επίθετα (ευγενικός, φιλικός, δυνατός κ.ά.) μεταφρασμένα στα αραβικά και στα φαρσί. Τα παιδιά σε κύκλο τραβούσαν ένα χαρτάκι και με τη βοήθεια των γονέων-κηδεμόνων έλεγαν «Εγώ είμαι...» και το επίθετο που είχαν διαλέξει. Η υπόλοιπη ομάδα επεδοκίμαζε και επαναλάμβανε.



Εικόνα 10. Το βάζο του μοναδικού εαυτού μας

Τέλος, στη χριστουγεννιάτικη γιορτή του Παιδικού Κέντρου «Διάδρασις» υλοποιήθηκε το πρόγραμμα εκπαιδευτικού δράματος «Γιατί οι

νυχτερίδες κρέμονται ανάποδα;» που σχεδιάστηκε από την Ειρήνη Μαρνά, νηπιαγωγό και θεατροπαιδαγωγό, στο πλαίσιο του προγράμματος «Κι αν ήσουν εσύ;», με αφόρμηση το λαϊκό παραμύθι από το Σουδάν με τίτλο «Γιατί οι νυχτερίδες κρέμονται ανάποδα;». Στον αρχικό σχεδιασμό του προγράμματος μέσα από δραστηριότητες εκπαιδευτικού δράματος τα νήπια διερευνούν το θέμα της ετερότητας. Στο προστατευτικό πλαίσιο του εκπαιδευτικού δράματος αναγνωρίζουν πώς αντιλαμβάνονται τον ρόλο του αδύναμου και απομονωμένου εξαιτίας κάποιων εξωτερικών χαρακτηριστικών, πώς αυτός δομείται από το κοινωνικό πλαίσιο και πώς θα μπορούσε να ανακατασκευαστεί. Με τη βιωματική τους συμμετοχή προετοιμάζονται παράλληλα να αλλάξουν αυτούς τους κανόνες και να ενδυναμώσουν τον ήρωα που βρίσκεται σε δυσμενή θέση.



Εικόνα 11. Αφίσα για τη χριστουγεννιάτικη γιορτή

Για να υλοποιηθεί το πρόγραμμα αυτό όμως σε μικτό πληθυσμό με νήπια που η μητρική τους γλώσσα δεν είναι η ελληνική, υπήρξε διαφοροποίηση που έγινε σε συνεργασία με τις παιδαγωγούς του Παιδικού Κέντρου. Χρησιμοποιήθηκαν εικόνες με ζώα και πουλιά, σωματική δράση και παντομίμα, για να μπορέσουν τα νήπια να καταλάβουν την ιστορία, καθώς και κάρτες με πρόσωπα από τα βασικά συναισθήματα των ηρώων, χαρά, λύπη, θυμός κ.λπ. Έτσι η βασική ιστορία παρουσιάστηκε στα παιδιά με θεατρικό παιχνίδι και οδήγησε τόσο να την καταλάβουν όσο και να εμπλακούν συναισθηματικά με τη νυχτερίδα, που στον ρόλο του αδύναμου, επιθυμεί την αποδοχή και τη φιλία των άλλων ζώων και πουλιών. Η δράση αυτή οδήγησε σε ένα κοινό πάρτυ, όπου όλα τα παιδιά σε ρόλο, χόρεψαν τα αγαπημένα τους τραγούδια και μοιράστηκαν στιγμές χαράς και ευχαρίστησης.

Αξιολόγηση

Η παρέμβαση είχε αρκετές δυσκολίες να αντιμετωπίσει και δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στη διαδικασία αναστοχασμού και επανασχεδιασμού, κάθε φορά, μετά το τέλος κάθε συνάντησης, από την ομάδα των εμπυχωτριών.



Τα παιδιά δεν ήταν πάντα τα ίδια και είχαν διαφορετική ή και καθόλου εμπειρία από εκπαιδευτικό περιβάλλον, ομαδικό παιχνίδι και συνεργασία με άλλα παιδιά. Επίσης, είχαν δυσκολία στη γλωσσική επικοινωνία λόγω ηλικίας, καθώς τα παιδιά προσχολικής ηλικίας παρουσιάζουν μεγάλες διαβαθμίσεις στην ανάπτυξη της ομιλίας αλλά και διαφορετικό ρυθμό στη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξή τους.

Η σταθερή δομή των συναντήσεών μας, με απαραίτητη στην αρχή την ανταλλαγή ονομάτων και παιχνίδια, για να παρουσιάσουν τον εαυτό τους, συνετέλεσε στη βελτίωση της δυναμικής της ομάδας ξεπερνώντας προβλήματα συστολής που, όπως ήταν αναμενόμενο, παρουσίαζαν τα παιδιά και κατάφεραν, στο τέλος, να γίνουν μια σταθερή ομάδα, αλλά ταυτόχρονα "ανοιχτή" σε κάθε καινούριο μέλος που ένιωθε ευπρόσδεκτο.

Μια ακόμη δυσκολία υπήρξε η αδυναμία να υπάρξει διερμηνεία στις πολλές και διαφορετικές γλώσσες που μιλούσαν τα παιδιά (οι χώρες καταγωγής ήταν πολλές, ενδεικτικά αναφέρονται Ιράν, Αφγανιστάν, Τουρκία, Συρία, Πακιστάν, Ελλάδα), η οποία σε ένα βαθμό ξεπεράστηκε με την εξωλεκτική επικοινωνία και την υποστήριξη από την ομάδα των εμπυχωτριών και των εθελοντριών του «Διάδρασης».

Συμπληρωματικά, και στην πορεία των συναντήσεών μας, υποστηρικτική υπήρξε και η παρουσία στην ομάδα μητέρας εθελόντριας από τη Συρία που μετέφραζε στα αραβόφωνα παιδιά αλλά και η εμπλοκή στα παιχνίδια μας των μεγαλύτερων αδελφών των παιδιών (6-8 χρονών) που ζώντας ήδη στην Ελλάδα και πηγαίνοντας στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου γνώριζαν αρκετές λέξεις στα ελληνικά και μετέφραζαν στα μικρότερα παιδιά.

Σαν γενική διαπίστωση μπορούμε να πούμε ότι το εργαστήριο ανέδειξε την πολυπλοκότητα με την οποία αποκωδικοποιούμε τα λεκτικά και μη λεκτικά μηνύματα, όταν βρισκόμαστε σε ένα περιβάλλον πολύγλωσσο. «Σύμφωνα με τους Brutt-Griffler & Varghese (2004) τα δίγλωσσα άτομα δεν λειτουργούν ως μονόγλωσσα σε δύο γλώσσες, αλλά χαράζουν τον ενδιάμεσο δικό τους γλωσσικό χώρο, ο οποίος δεν απαρτίζεται από ξεχωριστά γλωσσικά συστήματα αλλά συνιστά ένα συνεχές, που συγκροτείται από ένα μίγμα από κουλτούρες και οπτικές γωνίες και το οποίο για κάποιους είναι ακατανόητο και για άλλους ανησυχητικό» (Γκαϊνταρτζή, 2010: 636). Κατά την προσέγγισή μας η μητρική γλώσσα των παιδιών δεν έγινε αντιληπτή ως εθνική γλώσσα, αλλά ως μια γλωσσική ποικιλία με την οποία το παιδί στα πρώτα χρόνια της ζωής του μετατρέπεται σε κάτοχο του συμβολικού συστήματος του λόγου και άρα αποκτά την ικανότητα να σκέπτεται. Σε αυτή την κατεύθυνση και αξιοποιώντας το γλωσσικό δυναμικό των ίδιων των παιδιών το θέατρο λειτούργησε υποστηρικτικά στη διαμόρφωση ενός πλαισίου επικοινωνίας εντός του οποίου τα παιδιά, με όχημα τη φαντασία τους, ενεργοποίησαν συναισθηματικές και γνωστικές λειτουργίες και μπόρεσαν να παράγουν και να κατανοούν μηνύματα, αλλά και να



εκφράζονται με εμπιστοσύνη και ασφάλεια μέσα στην ομάδα των συνομηλίκων.

Η κίνηση, η μίμηση, η μουσική και τα τραγούδια βοήθησαν τα παιδιά να εκφραστούν, να γνωριστούν, να παίξουν μαζί και να ξεπεραστούν τα προβλήματα στη λεκτική επικοινωνία μεταξύ τους. Ωστόσο, δεν καλλιεργήθηκαν μόνο δεξιότητες μη λεκτικής επικοινωνίας αλλά και λεκτικής, καθώς τα παιδιά ενθαρρύνθηκαν να μιλήσουν στη μητρική τους γλώσσα και να ακούσουν πώς λέγεται κάτι σε μια άλλη γλώσσα (ένα φαγητό, ένας τρόπος χαιρετισμού, η μαμά, ο φίλος, ένα ζώο, ένα χρώμα, ένα συναίσθημα).

Επομένως, σε όλες τις δραστηριότητες η υποστήριξη της μητρικής γλώσσας των παιδιών, με αποκορύφωμα την ημέρα που οι μητέρες τους διάβασαν το βιβλίο στη γλώσσα τους, σκοπό είχε να διαφυλάξει το γλωσσικό και πολιτιστικό τους κεφάλαιο (Bourdieu, 1991) και να προστατευτεί η υπό διαπραγμάτευση ταυτότητά τους. Στο πλαίσιο αυτό η δημιουργία ελεύθερων καναλιών επικοινωνίας υποστήριζε την ανάπτυξη δεξιοτήτων βασισμένων στη διαμόρφωση μια ευρύτερης ταυτότητας (Γκαϊνταρτζή, 2010).

Η χρήση του θεατρικού παιχνιδιού και τεχνικών εκπαιδευτικού δράματος συνετέλεσε στην εξοικείωση των παιδιών με την πλέον συνθέτη, κοινωνική, άρα παιδευτική μορφή τέχνης που είναι το θέατρο. Τα παιδιά έδειξαν να αποκτούν καλύτερη επικοινωνία και επαφή μεταξύ τους, θετική αυτοεικόνα και αυτοπεποίθηση, νέες γνώσεις. Επίσης, κατάφεραν να "λυθεί" το σώμα τους και να συνεργαστούν. Άλλωστε μόνο μέσα από το παιχνίδι που του είναι οικείο μπορεί το παιδί να προσεγγίσει τη θεατρική πράξη και επιπλέον επιτεύχθηκε μια διεύρυνση της θέσης του δασκάλου-εμπυχωτή επιτυγχάνοντας καλύτερες σχέσεις με τα παιδιά βασισμένες στην εμπιστοσύνη και τη συνεργασία.

Το εργαστήριο μπόρεσε να αγγίξει και τα προβλήματα που προκύπτουν συχνά σε τάξεις με μεικτούς πληθυσμούς και που αφορούν σε ψυχολογικό, συναισθηματικό, επικοινωνιακό, κοινωνικό και ευρύτερα παιδαγωγικό επίπεδο, και άρα στους τομείς στους οποίους απαιτείται παρέμβαση και λύση ιδιαίτερα σε ένα διαπολιτισμικό περιβάλλον. Οι θετικές εντυπώσεις παιδιών και γονιών οδήγησαν στο συμπέρασμα ότι η παρέμβαση κατάφερε να χρησιμοποιήσει δημιουργικά τις θεατρικές τεχνικές και να αξιοποιήσει την ιδιαιτερότητα της ομάδας, δηλαδή ότι επρόκειτο για παιδιά με διαφορετικά έθιμα, παραστάσεις, προέλευση, γλώσσα, θρησκεία και άρα διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

Bourdieu, P. (1991). *Language and Symbolic Power*. Cambridge: Polity Press.

Cooley, C. (1902). *Human Nature and the Social Order*. New York: Scribner's.

Mead, G. H. (1934). *Mind, Self and Society*. Chicago: The University of Chicago Press.



Somers, J. (1992). *Drama in the curriculum*. London: Cassell.

Ελληνόγλωσσες

- Αυδή, Α. & Μ.Χατζηγεωργίου (2017). *Όταν ο δάσκαλος μπαίνει σε ρόλο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Baker, C. (2001). *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και στη Δίγλωσση Εκπαίδευση*, μφρ. Αρχοντούλα Αλεξανδροπούλου. Αθήνα: Gutenberg.
- Γκαϊνταρτζή, Α. (2010). "Ανάμεσα σε δύο γλώσσες: Ζητήματα διγλωσσίας στα παιδιά αλβανικής καταγωγής προσχολικής και σχολικής ηλικίας". Στο Συμεωνίδου-Χριστίδου, Α.Ν. (επιμ.). *2008, Ευρωπαϊκό Έτος Διαπολιτισμικού Διαλόγου: Συνομιλώντας με τις γλώσσες-πολιτισμούς, Πρακτικά διεθνούς συνεδρίου*. Θεσσαλονίκη: UniversityStudioPress. Ανακτήθηκε από:
<https://www.frl.auth.gr/sites/congres/Interventions/GR/gkaidartzi.pdf>
- Cummins, J. (2005) *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*, μφρ. Σουζάνα Αργύρη. Αθήνα: Gutenberg.
- Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών για το Νηπιαγωγείο ΔΕΠΠΣ ΑΠΣ ΦΕΚ 303Β/ 13-03-2003. Ανακτήθηκε από: <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>
- Δραγώνα, Θ. (2003). *Ταυτότητα και εκπαίδευση*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Κουτσουβάνου, Ε. (2005). *Οι κοινωνικές επιστήμες στην προσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Οδυσσεάς.
- Lobe, M. (2017). *Το μικρό εγώ είμαι εγώ*, μφρ Αναστασία Καλαντζή-Αζίζι. Αθήνα: Τόπος, Ινστιτούτο Έρευνας και Θεραπείας της Συμπεριφοράς.
- Ντολιοπούλου, Ε. (2000). *Σύγχρονα προγράμματα για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Πίγκου-Ρεπούση, Μ. (2019). *Εκπαιδευτικό Δράμα: Από το θέατρο στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Ειρήνη Μαρνά

Νηπιαγωγός-θεατροπαιδαγωγός, ΜΔΕ Εφαρμοσμένου Δράματος
emarna@hotmail.com

Αντιγόνη Τσαρμποπούλου

Δασκάλα-φιλόλογος, ΜΔΕ Παιδαγωγικής Α.Π.Θ.
antitsarb@gmail.com



«Από τις βαμβακοφυτείες της Αμερικής, στη γέννηση και εξέλιξη της Rock μουσικής»: Ένα πολιτιστικό πρόγραμμα με τη μορφή επιτραπέζιου παιχνιδιού γνώσεων.

Χριστιάνα Ματεντσίδου

Περίληψη

Πώς γεννήθηκε η rock μουσική; Κάτω από ποιές συνθήκες; Σε ποια εποχή αναφέρεται; Ποια ιστορικά γεγονότα τη χαρακτηρίζουν και ποια είναι η κοινωνικο-πολιτική κατάσταση που επικρατεί; Πως επηρεάζει και επηρεάζεται το νέο αυτό μουσικό είδος; Ποιοι παράγοντες συντελούν στη διάδοσή του; Πώς εξελίσσεται η τεχνολογία (ραδιόφωνο, τηλεόραση, βινύλιο, κιθάρα, ψηφιακή ηχογράφηση); Τα παραπάνω ερωτήματα αποτέλεσαν το αντικείμενο μελέτης του πολιτιστικού προγράμματος "Από τις βαμβακοφυτείες της Αμερικής, στη γέννηση και εξέλιξη της Rock μουσικής", που υλοποιήθηκε κατά τη διετία 2017-2019, από μια ομάδα μαθητών του γυμνασίου Ρεντίνας, Θεσσαλονίκης, και σε συνεργασία με την εκπαιδευτικό Τζιωρτζίδου Ελένη, ΠΕ05. Το αποτέλεσμα της εργασίας μορφοποιήθηκε σε ένα επιτραπέζιο παιχνίδι γνώσεων, με τίτλο "The Crossroads". Το παιχνίδι θα μπορούσε να αξιοποιηθεί επικουρικά στη διδασκαλία των συναφούς περιεχομένου ενοτήτων, του μαθήματος της μουσικής, της τρίτης τάξης του γυμνασίου.

Λέξεις κλειδιά: rock μουσική, ιστορία, κοινωνία, τεχνολογία, εκπαιδευτικό παιχνίδι

1. Εισαγωγή

Αφορμή για την υλοποίηση του προγράμματος στάθηκε το διαδικτυακό μάθημα του πανεπιστημίου του Rochester, με τίτλο "History of Rock" (part 1 & part 2), το βιβλίο «What's that Sound» των John Covach & Andrew Flory (Covach & Flory, 2009), καθώς και το άρθρο «Προβλήματα ιστορικοποίησης του Rock φαινομένου: εμπειρίες και στοχασμοί» του Λεωνίδα Καλλιβρετάκη (Καλλιβρετάκης, 1994).

Ο 20^{ος} αιώνας χαρακτηρίζεται από μια σειρά ραγδαίων μεταβολών τόσο σε πολιτικό, όσο και σε τεχνολογικό επίπεδο. Σε αυτό το διάστημα γεννήθηκε και εξελίχθηκε ένα μουσικό είδος που θα επηρεαζόταν και θα επηρέαζε την κοινωνία και την πολιτική των Ηνωμένων Πολιτειών της Αμερικής, εν συνεχεία, του Ηνωμένου Βασιλείου και τελικά θα καθιερωνόταν παγκοσμίως σαν φαινόμενο (Gillett, 2018). «Σε αντίθεση με την καθ' ημάς πραγματικότητα, η διεθνής ιστοριογραφική παραγωγή έχει από χρόνια εντάξει τη rock μουσική στις σημαντικότερες μέριμνες της, όχι μόνο στις Ηνωμένες Πολιτείες, όπου και διδάσκεται στα πανεπιστήμια της χώρας, ως ένα σημαντικό κομμάτι όχι απλώς της μουσικής της κληρονομιάς, αλλά της σύγχρονης πολιτισμικής και κοινωνικής της ιστορίας, αλλά και σε πολλές άλλες χώρες, στις οποίες η έρευνα του «ροκ φαινομένου» και ιδίως των



νεανικών συμπεριφορών που από τα μέσα της δεκαετίας του '50 ταυτίστηκαν με αυτό (παραβατικότητα, ηδονισμός, απειθαρχία, αμφισβήτηση), έχει ήδη αναγνωριστεί ως εξαιρετικής σημασίας για την κατανόηση της διαδικασίας εκείνης που οδήγησε σταδιακά στην ανάδυση της νεολαίας στο προσκήνιο τη δεκαετία του '60, αλλά και των σημαντικών εξελίξεων που σημάδεψαν το τέλος της (Μάης του '68, αντιπολεμικό κίνημα, συγκρότηση αντικουλτούρας)» (Κατσάπης, 2007).

Τα ανωτέρω συνοψίζονται στους θεματικούς άξονες του προγράμματος. Με το πέρας της μελέτης που πραγματοποιήθηκε μέσα από μια σειρά εργασιών και δραστηριοτήτων, το αρχαιακό υλικό ενσωματώθηκε και μορφοποιήθηκε στο επιτραπέζιο παιχνίδι, "The Crossroads", εκτιμώντας τη συμβολή της χρήσης του εκπαιδευτικού παιχνιδιού ως μέσου διδασκαλίας και μάθησης, καθώς ενισχύει όχι μόνο τη γνώση αλλά και σημαντικές δεξιότητες όπως η επίλυση προβλημάτων, η συνεργασία και η επικοινωνία (Dicheva, Dichev, Agre, Angelova, 2015).

2. Στοιχεία Εφαρμογής

Το πρόγραμμα διήρκησε δυο σχολικά έτη, 2017-2019. Ο μεγαλύτερος όγκος εργασιών και δραστηριοτήτων ολοκληρώθηκε κατά το σχολικό έτος 2017-2018, ενώ η επόμενη χρονιά αφιερώθηκε στην κατασκευή του παιχνιδιού. Για την υλοποίηση του προγράμματος εργάστηκαν δύο εκπαιδευτικοί του γυμνασίου Ρεντίνας. Η επικοινωνία μεταξύ τους ήταν καθημερινή και αφορούσε στον προγραμματισμό και στο σχεδιασμό των δράσεων του έργου, στο σχεδιασμό του περιεχομένου των εβδομαδιαίων συναντήσεων, στο συντονισμό των μαθητών, στις αναθέσεις, στην επίβλεψη και στις διορθώσεις των εργασιών τους.

Τον πρώτο χρόνο διεξαγωγής του προγράμματος εγγράφηκαν 23 μαθητές, εκ των οποίων 12 ήταν οι ενεργά συμμετέχοντες. Το δυναμικό προερχόταν και από τις τρεις τάξεις του γυμνασίου, με κύρια τη συμμετοχή των μαθητών της δευτέρας και της τρίτης τάξης, ενώ η επιλογή έγινε κατόπιν εκδήλωσης ενδιαφέροντος των ιδίων. Το επόμενο έτος προστέθηκαν νέοι μαθητές, προς αναπλήρωση αυτών που μετέβησαν στο λύκειο. Υπήρχε, ωστόσο, εθελοντική συμμετοχή από μια μαθήτριά της Α' λυκείου.

Ορίστηκαν δυο μονώρες συναντήσεις, μετά το πέρας του σχολικού ωραρίου, ενώ τη δεύτερη χρονιά, μια δίωρη συνάντηση (8^η και 9^η ώρα). Υπήρχε σαφές χρονοδιάγραμμα εργασιών, το οποίο πολλές φορές δεν μπορούσε να τηρηθεί, λόγω των εξωσχολικών υποχρεώσεων των μαθητών. Αυτός ήταν και ο κύριος λόγος που κατά τις πρώτες συναντήσεις σημειώθηκαν αρκετές απουσίες. Η λύση δόθηκε με την αξιοποίηση της ασύγχρονης επικοινωνίας (ηλεκτρονική τάξη, email) και του χρόνου των διαλειμμάτων για οδηγίες και πιθανές διορθώσεις.



3. Στόχοι-επιδιώξεις

Στόχοι του προγράμματος, μέσα από τη μελέτη της ιστορίας της rock μουσικής, ήταν η ευαισθητοποίηση των μαθητών σε θέματα που αφορούσαν στα ανθρώπινα δικαιώματα, στη διεκδίκησή τους με ειρηνικά μέσα, η αναζήτηση γεγονότων που χαρακτήρισαν την αμερικανική και την ευρωπαϊκή ιστορία, αλλά και την πολιτική του 20ου αιώνα, η παρατήρηση των κοινωνικών εξελίξεων και των επιρροών που δέχτηκαν από το κίνημα της rock (ο ρόλος του κινηματογράφου, μόδα, χορός), η επαφή με νέα μουσικά ακούσματα και η έρευνα του τεχνολογικού τομέα και του τρόπου με τον οποίον συντέλεσε στη διάδοση αυτού του μουσικού είδους. Προστιθέμενη αξία αποτελούν η ενίσχυση της κοινωνικοποίησης των μαθητών, μέσα από την ένταξη τους σε ομάδες εργασίας, η συναισθηματική τους έκφραση μέσα από τις τέχνες (μουσική, χορός, ζωγραφική), η ανάληψη ευθυνών, η τήρηση χρονοδιαγράμματος, η εύρεση λύσεων σε ανακύπτοντα προβλήματα και η ανακάλυψη νέων κλίσεων και δεξιοτήτων.

4. Μεθοδολογία της διδασκαλίας

Ακολουθήθηκε η ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας, καθώς η πλειοψηφία των εργασιών που ανατίθεντο ήταν ομαδικές. Η αυτενέργεια και η πρωτοβουλία ορισμένων μαθητών, που παράλληλα με τις ομαδικές εργασίες, εργάζονταν κατά μονάδες για κάποιο θέμα που παρουσίαζε ιδιαίτερο προσωπικό ενδιαφέρον για τους ίδιους, ήταν αξιέπαινη και οι εργασίες τους συμπεριλήφθησαν στο πρόγραμμα. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών ήταν καθοδηγητικός, ενισχυτικός, με ισχυρό ομαδικό πνεύμα. Στους μαθητές ορίζονταν σαφείς ρόλοι, ώστε σε κάθε ομάδα να υπάρχει ένας συντονιστής, ο οποίος θα αναλάμβανε την οργάνωση της ομάδας του, θα εξασφάλιζε την τήρηση των χρονοδιαγραμμάτων και θα ενημέρωνε τους διδάσκοντες για την πορεία των εργασιών, τις προτάσεις και πιθανά τις προτεινόμενες αλλαγές.

Κατά τις διαζώσεις συναντήσεις οι μαθητές εργάζονταν σύμφωνα με τον αρχικό διαχωρισμό των ομάδων, ωστόσο, σε πολλές περιπτώσεις αξιοποιούνταν οι δεξιότητες και οι γνώσεις τους στην επίλυση προβλημάτων που αντιμετώπιζε κάποια άλλη ομάδα.

Αξιοποιήθηκε σε σημαντικό βαθμό η ηλεκτρονική εξ αποστάσεως ασύγχρονη διδασκαλία, η οποία πραγματοποιήθηκε με τη δημιουργία ενός διαδικτυακού μαθήματος στην πλατφόρμα της ηλεκτρονικής τάξης (η-τάξη) του πανελληνίου σχολικού δικτύου, καθώς επίσης, χρησιμοποιήθηκαν κοινόχρηστα διαδικτυακά εργαλεία, ώστε να διευκολυνθεί το έργο των μαθητών.



5. Διδακτικό υλικό

Πρόκειται για ένα διαθεματικό πρόγραμμα, καθώς αποτελεί ένα συνδυασμό μουσικής, ιστορίας, τεχνολογίας, αλλά και ένα συνδυασμό πληροφορικής, εικαστικών, αγγλικής και νέας ελληνικής γλώσσας, καθώς για την υλοποίησή του επιστρατεύτηκαν η ηλεκτρονική τάξη, κοινόχρηστα διαδικτυακά εργαλεία (web 2.0 tools), η χρήση βιβλιογραφικών και διαδικτυακών πηγών - μεγάλο μέρος των οποίων ήταν ξενόγλωσσο-, η συγγραφική ικανότητα για τη δημιουργία κειμένων, αλλά και η καλλιτεχνική έκφραση μέσω της μουσικής, της ζωγραφικής και του σχεδιασμού του παιχνιδιού.

Το παιχνίδι μπορεί να αξιοποιηθεί ως βοηθητικό μέσο διδασκαλίας για το μάθημα της μουσικής της τρίτης τάξης του γυμνασίου. Η ύπαρξη αντιγράφου στο χώρο του σχολείου (για παράδειγμα στη βιβλιοθήκη) θα μπορούσε να αποτελέσει μια εξαιρετική ενασχόληση για τους μαθητές.

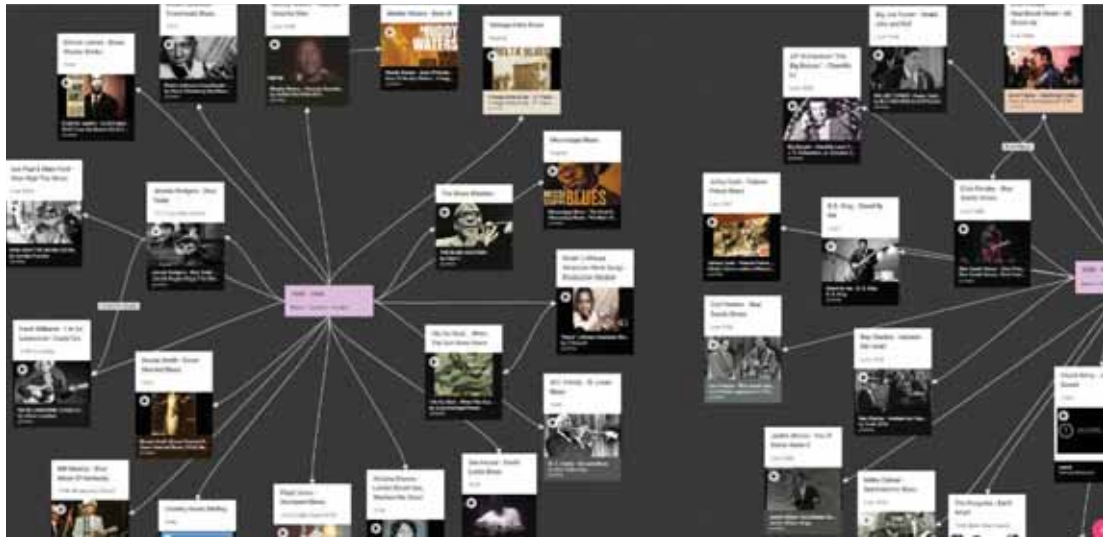
6. Παρουσίαση των δραστηριοτήτων-Τα διδακτικά βήματα

Στάδιο1: Στην άρτια οργάνωση του προγράμματος συνετέλεσε η τεχνολογία, με τη δημιουργία ψηφιακού μαθήματος στην ηλεκτρονική τάξη (Εικόνα 1), για την ανάθεση εργασιών, την ανάρτηση και επεξεργασία διαδικτυακού υλικού, την ακρόαση μουσικών κομματιών, την παρακολούθηση κινηματογραφικών ταινιών/ντοκιμαντέρ συναφούς θεματολογίας και την ασύγχρονη επικοινωνία μεταξύ μαθητών και μαθητών – εκπαιδευτικών. Αξιοποιήθηκε το google drive ως αποθετήριο οπτικοακουστικού υλικού, καθώς και το padlet (Εικόνα 2) ως μια πλατφόρμα με αντιπροσωπευτικά rock μουσικά κομμάτια, για να ακούσουν και να αναρτήσουν οι μαθητές.



Εικόνα 1. Ηλεκτρονική Τάξη

«Προτάσεις Τέχνης και Πολιτισμού στην Εκπαίδευση»



Εικόνα 2. Padlet

Στην προσπάθεια να αποκτήσουν μια εποπτική αντίληψη του θέματος, διοργανώθηκαν δυο εκδηλώσεις, με ομιλητή ένα μουσικό που δραστηριοποιείται στο χώρο της ελληνικής και της διεθνούς rock σκηνής, τον κ. Γάκη Γεώργιο. Προσεκλήθησαν οι γονείς των μαθητών, τα σχολεία του δήμου Βόλβης καθώς και του ευρύτερου νομού, μέσω της διεύθυνσης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δυτικής Θεσσαλονίκης. Η πρώτη εκδήλωση ήταν πρωινή και υλοποιήθηκε στο χώρο του σχολείου, με θέμα την εξέλιξη της rock από τις αρχές του 20ου αιώνα, μέχρι σήμερα. Η δεύτερη εκδήλωση ήταν βραδινή και πραγματοποιήθηκε σε χώρο εκτός σχολείου, με θέμα της ένα αφιέρωμα στη μουσική των Beatles. Στην εικόνα 3 παρατίθενται φωτογραφίες από την εκδήλωση.



«Προτάσεις Τέχνης και Πολιτισμού στην Εκπαίδευση»



Εικόνα 3. Εκδήλωση με προσκεκλημένο τον κ. Γάκη Γεώργιο

Το μάθημα χωρίστηκε σε 6 χρονικές περιόδους (1900-1950, 1950-1960, 1960-1970, 1970-1980, 1980-1990, 1990-σήμερα). Για κάθε περίοδο είχαν αναρτηθεί προτεινόμενοι σύνδεσμοι για την έρευνα των μαθητών. Οι πηγές ήταν κυρίως διαδικτυακές, αλλά και βιβλιογραφικές, ενώ μεγάλο μέρος της εργασίας στηρίχθηκε στα διαδικτυακά πανεπιστημιακά μαθήματα της πλατφόρμας “Coursera”, με τίτλους “History of Rock, part 1” και “History of Rock, part 2”, του καθηγητή John Covach, του πανεπιστημίου του Rochester.

Στάδιο 2: Για την πρώτη εργασία του προγράμματος, οι μαθητές χωρίστηκαν σε 4 ομάδες (δύο ή τριών ατόμων) και η καθεμία αναλάμβανε να ασχοληθεί με μια θεματική (ιστορία-κοινωνία-πολιτική, τεχνολογία, rock και επιρροές, χαρακτηριστικοί εκπρόσωποι). Δόθηκε χρονοδιάγραμμα εργασιών, με παραδοτέο υλικό, ένα κείμενο, αποτελούμενο από τις θεματικές που μελετούσε η κάθε ομάδα. Αρχικός στόχος ήταν κάθε μήνα να μελετάται και μια διαφορετική χρονική περίοδος, κάτι που όπως αποδείχθηκε, δεν ήταν εύκολο να τηρηθεί. Οι μαθητές, αφού συγκέντρωναν και μελετούσαν τις πηγές τους, τις επεξεργάζονταν, καταλήγοντας σε περιληπτικές αποδόσεις. Για τη συγγραφή, χρησιμοποιούσαν το κοινόχρηστο διαδικτυακό εργαλείο google docs (Εικόνα 4), που έδινε τη δυνατότητα σε κάθε ομάδα να αναρτά το κείμενό της, να έχει πρόσβαση στα κείμενα των υπολοίπων και παράλληλα να επιβλέπεται από την εκπαιδευτικό. Έτσι υπήρχε μια γενική εικόνα της πορείας των εργασιών. Μετά τον απαραίτητο έλεγχο, τις διορθώσεις και τις προσθήκες, ώστε να επιτευχθεί αρτιότερο αποτέλεσμα, τα κείμενα διαβάζονταν στην ολομέλεια.



Εικόνα 4. Κοινόχρηστο διαδικτυακό αρχείο google docs

Στάδιο 3: Η δεύτερη εργασία αφορούσε στην δημιουργία ενός ντοκιμαντέρ για τη rock της περιόδου 1965-1970, με την τεχνική του "green screen". Για το σκοπό αυτό ορίστηκε μια διδακτική επίσκεψη στο μουσείο Κινηματογράφου Θεσσαλονίκης. Οι μαθητές παρακολούθησαν το βιωματικό εργαστήριο "Βγαίνω στο φως!", και μέσα στην ειδικά διαμορφωμένη αίθουσα greenroom πραγματοποίησαν ένα μέρος των γυρισμάτων (Εικόνα 5).



Εικόνα 5. Greenroom, Μουσείο Κινηματογράφου Θεσσαλονίκης

Παράλληλη δράση 1: Προς αποφυγήν οικονομικής επιβάρυνσης των μαθητών για τη μετακίνησή τους, αλλά και για να καλυφθούν λειτουργικά έξοδα του προγράμματος, υλοποιήθηκαν δράσεις για τη συγκέντρωση χρημάτων, με καθολική συμμετοχή. Οι δράσεις αυτές περιελάμβαναν τη δημιουργία ημερολογίων, μουσικών cd και σελιδοδεικτών, όπως φαίνεται στην εικόνα 6.



Εικόνα 6. Ημερολόγια, CD, σελιδοδείκτες

Παράλληλη δράση 2: Δόθηκε η δυνατότητα καλλιτεχνικής έκφρασης των μαθητών. Αξιοσημείωτη είναι μια εικαστική προσέγγιση στη rock. Οι μαθητές δημιούργησαν τα δικά τους σκίτσα (Εικόνα 7), εμπνευσμένα από την έρευνά τους ως τη δεδομένη χρονική στιγμή, ενώ άλλοι, έχοντας ασχοληθεί στο παρελθόν με κάποιο μουσικό όργανο, αποφάσισαν να επιστρέψουν σε αυτό. Δόθηκε η ευκαιρία να εμπνευστούν και να γράψουν το δικό τους τραγούδι. Το αποτέλεσμα ήρθε από μαθήτρια της Γ' γυμνασίου, η οποία απέσπασε τιμητική διάκριση σύνθεσης και ερμηνείας σε διασχολική εκδήλωση.



Εικόνα 7. Εικαστικές δημιουργίες των μαθητών

Παράλληλη δράση 3: Στο πλαίσιο του προγράμματος εντάχθηκε και η χριστουγεννιάτικη γιορτή του σχολείου, όπου οι μαθητές συμμετείχαν με δικές τους rock χορογραφίες, τραγούδια και face painting. Όλες οι μουσικές συμμετοχές των μαθητών ηχογραφήθηκαν με τη χρήση του προγράμματος επεξεργασίας ήχου Audacity.

Στάδιο 4: Την ολοκλήρωση του συγγραφικού μέρους, ακολούθησε η τρίτη εργασία, με τη μετατροπή του σε επιτραπέζιο παιχνίδι γνώσεων. Κατόπιν συζήτησης στην ολομέλεια, η κατασκευή του παιχνιδιού κρίθηκε ως ο καλύτερος τρόπος αποτύπωσης των αποτελεσμάτων των εργασιών τους, και επιπλέον, ως ένα κληροδότημα στους μελλοντικούς μαθητές του σχολείου. Έγινε ένας βασικός σχεδιασμός, που περιελάμβανε τη φιλοσοφία του παιχνιδιού, τη συγγραφή κανονισμών, τη μορφή του ταμπλό, του κουτιού, των καρτών, των επιμέρους στοιχείων (πένες, δίσκοι), την επιλογή των χρωμάτων και τα πιόνια. Τα κείμενα, μετά τις απαραίτητες διορθώσεις/προσθήκες, επιστράφηκαν στους μαθητές, ώστε να αντλήσουν από αυτά τις ερωτήσεις για τις κάρτες του παιχνιδιού. Οι ερωτήσεις πέρασαν από έλεγχο και διορθώσεις και έπειτα δόθηκαν στους μαθητές για να ταξινομηθούν στις κάρτες. Κάθε κάρτα έπρεπε να περιέχει 6 ερωτήσεις, όσες

και τα δυνατά αποτελέσματα από τη ρίψη του ζαριού. Δημιουργήθηκε και μια ξεχωριστή κατηγορία καρτών, με φωτογραφίες καλλιτεχνών, τους οποίους ο παίκτης θα έπρεπε να αναγνωρίσει.

Στη συνέχεια, το παιχνίδι σχεδιάστηκε ψηφιακά, με τη χρήση του προγράμματος επεξεργασίας εικόνας, Photoshop (ταμπλό (Εικόνα 8), κουτί, πένες, δίσκοι), του προγράμματος παρουσιάσεων Powerpoint (κάρτες), και του προγράμματος επεξεργασίας κειμένου, Word (κανονισμοί). Η επεξεργασία με τη χρήση Photoshop δεν έγινε από τους μαθητές, αλλά από την εκπαιδευτικό. Το παιχνίδι ολοκληρώθηκε με την κατασκευή του περιεχομένου και του κουτιού του (έγχρωμες εκτυπώσεις, κοπή, πλαστικοποίηση).



Εικόνα 8. Ταμπλό του παιχνιδιού

Διαδικασία παιχνιδιού: Μπορούν να συμμετέχουν έως 6 παίκτες. Υπάρχουν 6 κατηγορίες ερωτήσεων (6 χρώματα) που αντιστοιχούν στις χρονικές περιόδους που μελέτησαν οι μαθητές και η ξεχωριστή κατηγορία "Bands", με φωτογραφίες καλλιτεχνών. Ο παίκτης ξεκινά από τη βάση (αστέρι), μετακινείται τόσες θέσεις, όσες ορίζει το ζάρι και σταματά σε ένα πλαίσιο-θέση, που αντιστοιχεί σε μια κατηγορία ερωτήσεων. Αν απαντήσει σωστά, συνεχίζει. Αν αυτό συμβεί ενώ το πιόνι του βρίσκεται πάνω σε μια από τις κύριες αντιπροσωπευτικές θέσεις μιας ομάδας ερωτήσεων (κύκλοι επάνω στο ταμπλό), τότε αποκτά το «δίσκο» του αντίστοιχου χρώματος. Όταν ο παίκτης βρίσκεται σε μια από τις 4 γωνίες του ταμπλό, έχει δυνατότητα να κερδίσει μια πένα, που θα του εξασφαλίσει την είσοδο στον κόκκινο ή τον πράσινο κύκλο. Κερδίζει ο παίκτης που θα συγκεντρώσει και τους 6 δίσκους και θα επιστρέψει στη βάση. Στις εικόνες 9 και 10 φαίνεται η τελική μορφή του παιχνιδιού.



Εικόνα 9. Επιτραπέζιο παιχνίδι γνώσεων "The Crossroads"



Εικόνα 10. Επιτραπέζιο παιχνίδι γνώσεων "The Crossroads"

3.4. Αξιολόγηση- Συμπεράσματα μαθητών

Για τα ενεργά μέλη του προγράμματος, αυτό το διετές ταξίδι στο χρόνο ήταν μια μοναδική εμπειρία. Αν και άγνωστο ή παρερμηνευμένο για τους περισσότερους το μουσικό αυτό είδος, συμμετείχαν με μεγάλη χαρά και ενθουσιασμό. Η ομιλία του προσκεκλημένου, κ. Γάκη στο σχολείο και η επίσκεψη στο μουσείο κινηματογράφου αποτελούν μέρος των αναμνήσεών τους.

Κατά την έρευνά τους, γνώρισαν καλλιτέχνες ακούγοντας τη μουσική τους και διαβάζοντας την ιστορία τους. Σε αντίθεση με το θεωρητικό μέρος, που περιελάμβανε την ιστορική και τεχνολογική έρευνα και αποτέλεσε ένα μεγάλο τομέα του συνολικού όγκου εργασιών, το πιο δημιουργικό, όπως ήταν οι ηχογραφήσεις, η σύνθεση, η εικαστική έκφραση, ο χορός, η



κατασκευή ημερολογίων, cd, σελιδοδεικτών, ο σχεδιασμός και η κατασκευή του παιχνιδιού, ήταν μακράν το επικρατέστερο στην προτίμησή τους.

Με το πέρας των εργασιών πραγματοποιήθηκε μια συνάντηση για συζήτηση, που ολοκληρώθηκε με τη δοκιμή του παιχνιδιού τους. Ήταν έντονος ο ενθουσιασμός όταν απαντούσαν σωστά στις ερωτήσεις, και ακόμη περισσότερο όταν αναγνώριζαν τις ερωτήσεις που οι ίδιοι συνέταζαν. Παρατήρησαν ότι η διάρκειά του ήταν μεγαλύτερη από την αναμενόμενη, ίσως γιατί οι ερωτήσεις ήταν απαιτητικές. Επιθυμία τους ήταν να αποκτήσει ο καθένας το δικό του αντίγραφο του παιχνιδιού, αλλά, καθώς αυτό κατασκευαστικά απαιτεί πολύ χρόνο, κόπο και κόστος, κάθε μαθητής το έλαβε στην ψηφιακή του μορφή, ώστε να το εκτυπώσει και να το κατασκευάσει. Το παιχνίδι παραμένει στο σχολείο, ως ένα εκπαιδευτικό και ψυχαγωγικό μέσο για τους μελλοντικούς μαθητές.

3.5. Αξιολόγηση- Συμπεράσματα εκπαιδευτικού

Η επιλογή του θέματος που πραγματεύτηκε το πρόγραμμα ήταν επίφοβη αναφορικά με τη συμμετοχή των μαθητών, καθώς ελάχιστοι είχαν επαφή με το συγκεκριμένο είδος μουσικής. Παρατηρήθηκε δυσκολία στην τήρηση των χρονοδιαγραμμάτων, λόγω των απαιτητικών εξωσχολικών δραστηριοτήτων των μαθητών, που οδήγησε σε καθυστέρηση στην εξέλιξη του έργου. Παρά τις δυσκολίες που παρουσιάστηκαν, ο ενθουσιασμός, το ευχάριστο κλίμα και το ενδιαφέρον που άρχισε να αναπτύσσεται ήταν το κίνητρο για την υλοποίηση του προγράμματος.

Μέσα από τις εργασίες και τις δραστηριότητες που ανατίθεντο καλλιεργήθηκε το ομαδικό πνεύμα, η συνεργασία και η επίλυση προβλημάτων (π.χ. λειτουργίες των κοινόχρηστων διαδικτυακών εργαλείων, εύρεση αμεσότερων τρόπων επικοινωνίας, σχεδιασμός χορογραφιών). Οξύνθηκε η κριτική τους ικανότητα και συμμετείχαν ενεργά στη λήψη αποφάσεων.

Η χρήση της τεχνολογίας στην έρευνα και τη μάθηση στάθηκε αρωγός. Η ηλεκτρονική τάξη παρουσιάζει μεγάλο ενδιαφέρον από εκπαιδευτική σκοπιά, τόσο ως διδακτικό εργαλείο, αλλά και ως ένα πρώτο στάδιο ένταξης και εκπαίδευσης του μαθητή στις μεθόδους διδασκαλίας που ακολουθούνται ήδη στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Σε γνωστικό επίπεδο, εμπλούτισαν τις μουσικές, ιστορικές και τεχνολογικές τους γνώσεις, ευαισθητοποιήθηκαν σε κοινωνικά ζητήματα, βελτίωσαν τις ικανότητές τους στη χρήση της αγγλικής γλώσσας και τις δεξιότητές τους στη χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών (ηλεκτρονική τάξη, κοινόχρηστα διαδικτυακά εργαλεία, διαδικτυακή έρευνα, χρήση προγραμμάτων επεξεργασίας ήχου), έμαθαν να ερευνούν, να αξιολογούν και να επεξεργάζονται την πληροφορία, να συντάσσουν κείμενα, να εκφράζονται μέσα από διάφορων ειδών τέχνες, όπως η μουσική και τα εικαστικά, μέσα σε ένα διαθεματικό πλαίσιο εργασίας.



Οι στόχοι που ετέθησαν επετεύχθησαν, αλλά προέκυψε και ένα αποτέλεσμα που δε συγκαταλεγόταν ανάμεσά τους• το παιχνίδι αυτό δεν αποτελεί μάθημα μόνο για τους μαθητές που συμμετείχαν στη δημιουργία του, αλλά θα μπορούσε να αποτελέσει και επικουρικό εργαλείο διδασκαλίας για το μάθημα της μουσικής της Γ' γυμνασίου ή απλώς ένα εκπαιδευτικό μέσο ψυχαγωγίας για μελλοντικούς μαθητές και όχι μόνο.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

Covach, J., & Flory, A. (2009). *What's That Sound?: An Introduction to Rock and Its History*. Retrieved from

<http://books.google.com/books?id=4pf6OwAACAAJ&pgis=1>

Dicheva, D. et al., (2015). Gamification in Education: A Systematic Mapping Study. *Educational Technology & Society*, 18(3).

Gillett, C. (2018). *Ο ήχος της πόλης: Η άνοδος του rock "n" roll* (3rd ed.). Κουκκίδα.

Ελληνόγλωσσες

Καλλιβρετάκης, Λ. (1994). Προβλήματα ιστορικοποίησης του Rock φαινομένου. Εμπειρίες και στοχασμοί. *Τα Ιστορικά*, 11(20), 157–174.

Κατσάπης, Κ. (2007). *Ήχοι και απόηχοι: κοινωνική ιστορία του ροκ εν ρολ φαινομένου στην Ελλάδα, 1956-1967*.

Ηλεκτρονικές Αναφορές

Covach, J. (2015). *History of Rock, Part One* | Coursera. Coursera. Ανακτήθηκε στις 27/10/2019 από <https://www.coursera.org/learn/history-of-rock>

Covach, J. (2015). *History of Rock, Part Two* | Coursera. Coursera. Ανακτήθηκε στις 27/10/2019 από <https://www.coursera.org/learn/history-of-rock-2>

Χριστιάνα Ματεντσίδου

ΠΕ03-Μαθηματικός, Διεύθυνση δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δυτικής Θεσσαλονίκης, Γυμνάσιο Μυγδονίας
christiana_ma@hotmail.com



Η αξιοποίηση των Τεχνών (Μουσικής, Ζωγραφικής, Θεάτρου, Χορού) για το ελληνικό σχολείο και κοινωνία στα πλαίσια των Πανελλήνιων Μαθητικών αγώνων, από την δεκαετία του 1990 έως σήμερα

Νικόλαος Ματθαίου

Περίληψη

Οι Πανελλήνιοι Σχολικοί Αγώνες αποτελούν αντικείμενο εξέτασης στην εισήγηση αυτή, ως θεσμός που αξιοποίησαν τις τέχνες στο σχολείο και την κοινωνία ευρύτερα, από την δεκαετία του 1990 έως σήμερα, τόσο στα πλαίσια της οργάνωσής τους σε επίπεδο περιφέρειας όσο και πανελλήνιας. Το υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων επεμβαίνει καίρια και λειτουργικά για τα εκπαιδευτικά δρώμενα με την θέσπιση των Πανελλήνιων Μαθητικών αγώνων την δεκαετία του 1990. Είναι έκδηλη σε όλα τα δημόσια σχολεία της χώρας συμπεριλαμβανομένων και των μουσικών σχολείων, η αξιοποίηση των Τεχνών με ξεχωριστή διάδραση στους μαθητές και την κοινωνία. Η συμμετοχή και εμπλοκή στους Μουσικούς αγώνες του εισηγητή, τρεις συνεχόμενες χρονιές, (1999-2000 και 2001) ως καθηγητή ατομικού τραγουδιού και Μουσικών συνόλων στο Μουσικό Γυμνάσιο Σιάτιστας όσο και ως κριτή στους Περιφερειακούς Μουσικούς αγώνες (Καστοριά 2000 και Ιωάννινα 2001) ήταν καταλυτική για την παρουσίαση πολλών θετικών δεδομένων και λεπτομερειών του θεσμού αυτού. Η αρθρογραφία της εποχής σε συνδυασμό με τις εμπειρίες συμμετεχόντων μαθητών και καθηγητών αποτυπώνει καλύτερα την μορφή και τα χαρακτηριστικά αυτών των σχολικών αγώνων. Οι Π.Μ.Α. συνέβαλαν αποφασιστικά στην ανάδειξη δημιουργικών πρακτικών συνάντησης πολύτεχνης έκφρασης και συνέργειας των τεχνών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η σταδιακή έλλειψη διοργάνωσης των Π.Μ.Α. την δεκαετία της κρίσης 2010-2020 επιβάλλουν την ανάγκη της επαναδιοργάνωσής τους με καλύτερα δεδομένα και βλέψεις.

Λέξεις κλειδιά: Τέχνες, Μαθητικοί αγώνες, Θεσμοί, Σχολείο, Κοινωνία.

Εισαγωγή

Οι Πανελλήνιοι Σχολικοί Αγώνες αποτελούν αντικείμενο εξέτασης στην έρευνα αυτή, ως θεσμός που αξιοποίησαν τις τέχνες στο σχολείο και την κοινωνία ευρύτερα, από την δεκαετία του 1990 έως σήμερα, τόσο στα πλαίσια της οργάνωσής τους σε επίπεδο περιφέρειας όσο και πανελλήνιας.

Τετρακόσιες χιλιάδες μαθητές και μαθήτριες εμπλεκόταν δυναμικά στους αγώνες των τεχνών με συναθλητή πρώτα τον εαυτό τους και έπειτα τους συμμαθητές τους. Καθηγητές της μουσικής, της άθλησης, του χορού, των **εικαστικών** δημιουργιών δίνουν τον καλύτερο εαυτό τους σε ώρες πολλές φορές εκτός σχολικού προγράμματος. Αποκορύφωμα οι ξεχωριστές δημιουργίες όσο και **εκτελέσεις** των αγωνισθέντων. Τα βραβεία **επιβεβαίωναν** χρόνο με τον χρόνο έναν οργασμό πρωτότυπων δημιουργιών που



ανταμείβει τους κόπους, καλλιεργεί καθοριστικά το μέλλον των παιδιών και διαμορφώνει μία ανεπανάληπτη μαθητική πολιτιστική δημιουργία.

Το υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων επενέβη καίρια και λειτουργικά στα εκπαιδευτικά δρώμενα με την θέσπιση των Πανελλήνιων Μαθητικών αγώνων την δεκαετία του 1990. Ήταν έκδηλη σε όλα τα δημόσια σχολεία της χώρας συμπεριλαμβανομένων και των μουσικών σχολείων, η αξιοποίηση των Τεχνών της Μουσικής, του Χορού, της Ζωγραφικής και του Θεάτρου, καθόλη την διάρκεια προετοιμασίας και διεξαγωγής των αγώνων με ξεχωριστή διάδραση στους μαθητές και την κοινωνία.

Η συμμετοχή και εμπλοκή στους Μουσικούς αγώνες του εισηγητή, τρεις συνεχόμενες χρονιές, (1999-2000 και 2001) ως Καθηγητή ατομικού τραγουδιού και Μουσικών συνόλων στο Μουσικό Γυμνάσιο Σιάτιστας όσο και ως κριτή στους Περιφερειακούς Μουσικούς αγώνες (Καστοριά 2000 και Ιωάννινα 2001) ήταν καταλυτική για την παρουσίαση πολλών θετικών δεδομένων και λεπτομερειών του θεσμού αυτού. Η αρθρογραφία της εποχής σε **συνδυασμό** με τις εμπειρίες συμμετεχόντων μαθητών και Καθηγητών αποτυπώνει καλύτερα την μορφή και τα χαρακτηριστικά αυτών των σχολικών αγώνων.

1. Στόχος των Πανελλήνιων μαθητικών αγώνων.

«Οι Πανελλήνιοι Μαθητικοί Καλλιτεχνικοί Αγώνες έχουν ως στόχο: Να διεγείρουν, να ενθαρρύνουν και να στηρίξουν το ενδιαφέρον και τις προσπάθειες των μαθητών για τις Καλές Τέχνες και γενικά για την αισθητική παιδεία.

- Να λειτουργήσουν ως ευρύ θεσμικό πλαίσιο για ατομική και συλλογική έκφραση, δημιουργική δράση και ευγενική άμιλλα.
- Να γίνουν το πλαίσιο μέσα στο οποίο θα ενταχθούν, σταδιακά, ειδικά προγράμματα και δράσεις με σκοπό την ενίσχυση της καλλιτεχνικής παιδείας στο σχολείο.
- Να βοηθήσουν στη σύνδεση της καλλιτεχνικής παιδείας, ως αναγκαίου, σημαντικού και αναπόσπαστου μέρους της γενικότερης παιδείας.
- Να συμβάλλουν στη συνεργασία και στη δημιουργία, στην άμιλλα και όχι στον ανταγωνισμό, στη συμμετοχή και στη συνάντηση των μαθητών και όχι στο κυνήγι των βραβείων».

(Άρθρο, του Παναγιώτη Τσαγκαλίδη καθηγητή Φυσικής Αγωγής, υπεύθυνου των Μαθητικών Καλλιτεχνικών Αγώνων Ν. Ηράκλειο Εφημερίδα Πατρίς, <https://archive.patris.gr/articles/24940>)

2. Φορέας και δομή της οργάνωσης-Επιτροπές-Δύο φάσεις αγώνων

Το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (Υπ.Ε.Π.Θ.) σε συνεργασία με το Εθνικό Ίδρυμα Νεότητας (Ε.Ι.Ν.), τη Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς



(Γ.ΓΝ.Γ.), την Ομοσπονδία Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης (Ο.Λ.Μ.Ε.) και την Ομοσπονδία Ιδιωτικών Εκπαιδευτικών Λειτουργών Ελλάδας (Ο.Ι.Ε.Λ.Ε.) είχαν από το 1994 την ευθύνη της διοργάνωσης των Πανελληνίων Μαθητικών Καλλιτεχνικών Αγώνων Ζωγραφικής, Μουσικής, Χορού, Αρχαίου Δράματος και Σύγχρονου Θεάτρου. Αξίζει να γίνει αναφορά και μνεία στους άξονες και τρόπο διοργάνωσης των αγώνων από πλευράς της διοργανώτριας αρχής, το Υπουργείο Παιδείας. Το Εθνικό Ίδρυμα Νεότητας είναι αργωγός και συνδιοργανωτής.

Η θεσμοθέτηση ξεκίνησε τα έτη 1995 και έφθασε στο αποκορύφωμά της την δεκαετία που ακολουθεί. Η διοργάνωση αφορούσε τους εξής τομείς-άξονες:

-Η πρώτη κατηγορία ήταν τα Εικαστικά, όπου τα παιδιά αγωνίζονταν στους τομείς της ζωγραφικής, κόμικς και φωτογραφίας.

-Η δεύτερη κατηγορία ήταν η Μουσική, όπου οι μαθητές διαγωνίζονταν ανάλογα με την ειδίκευσή τους στην ευρωπαϊκή μουσική, στην ελληνική παραδοσιακή μουσική και στο ελληνικό τραγούδι.

-Η τρίτη κατηγορία ήταν το Θέατρο, όπου οι μαθητές συναγωνίζονταν στις τέχνες του αρχαίου δράματος, του σύγχρονου θεάτρου, αλλά και στο Ελληνικό Θέατρο Σκιών.

-Η τέταρτη κατηγορία ήταν ο Χορός. Εκεί ο συναγωνισμός της **μαθητώσας** νεολογίας γινόταν στον ελληνικό παραδοσιακό και σύγχρονο χορό.

-Η πέμπτη κατηγορία, που ήταν επίσης εντελώς πρωτότυπη, ήταν η κατηγορία της Ελληνικής Γλώσσας, όπου οι μαθητές συναγωνίζονται στα θέματα πεζογραφίας, ποίησης και ρητορικής.

Η Συντονιστική Επιτροπή Πανελληνίων Μαθητικών Καλλιτεχνικών Αγώνων εδύνατο, εάν κρινόταν αναγκαίο, να συνενώσει ή να υποδιαιρέσει Περιφέρειες Αγώνων σε ό,τι αφορά τις κριτικές και οργανωτικές επιτροπές και τις κατηγορίες Αγώνων (ανάλογα με τον αριθμό συμμετοχών ή τις γεωγραφικές ιδιαιτερότητες).

Οι αγώνες προκηρύσσονταν πρώτα για 20 περιφέρειες (συμπεριλαμβανομένης και της Κύπρου) με διοργανώτρια μία πόλη για κάθε περιφέρεια η οποία πληρούσε ως προϋπόθεση την ύπαρξη επιτροπής που θα αναλάμβανε την διοργάνωση σε περιφερειακό επίπεδο. «Οι περιφέρειες είναι οι κάτωθι: Α΄ Αθήνας, Β΄ Αθήνας, Γ΄ Αθήνας, Δ΄ Αθήνας, Δυτικής Αττικής, Ανατολικής Αττικής, Πειραιά, Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης, Κεντρικής Μακεδονίας, Δυτικής Μακεδονίας, Θεσσαλίας, Ηπείρου, Ιονίων Νήσων, Δυτικής Ελλάδας, Στερεάς Ελλάδας, Πελοποννήσου, Κρήτης, Βορείου Αιγαίου, Νοτίου Αιγαίου. Η Κύπρος υπολογίζεται ως μία επιπλέον Περιφέρεια Αγώνων».(Έγγραφο Υπουργείου Παιδείας κ Θρησκευμάτων, Ενιαίου Διοικητικού Τομέα Θεμάτων Σπουδών, Επιμόρφωσης και Καινοτομιών, Διεύθυνσης συμβουλευτικού επαγγελματικού προσανατολισμού & εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, τμήματος δ΄ αισθητικής αγωγής-



ανακτήθηκε στις 22 / 12 / 2008 από <https://rhetoricineducation.files.wordpress.com/2009/02>).

Την ευθύνη της οργάνωσης των Περιφερειακών Μαθητικών Καλλιτεχνικών Αγώνων είχαν οι Περιφερειακοί Διευθυντές Εκπαίδευσης. Η οργάνωση των Αγώνων κάθε Περιφέρειας ανατίθονταν σε Οργανωτικές Επιτροπές, οι οποίες συγκροτούνταν με απόφαση του Γενικού Γραμματέα, μετά από εισήγηση της Συντονιστικής Επιτροπής Πανελληνίων Μαθητικών Καλλιτεχνικών Αγώνων.

Τα μέλη της επιτροπής αποτελούσαν αντινομάρχες, αντιδήμαρχοι, στελέχη εκπαίδευσης οι οποίοι είχαν μεγάλη ευθύνη για την καλύτερη διεύθυνση των αγώνων πρωτίστως με την σωστή ενημέρωση σε όλα τα σχολεία, τους τοπικούς πολιτιστικούς και αθλητικούς συλλόγους και την κοινωνία ευρύτερα.

Η δεύτερη φάση διεξαγόταν στην Αθήνα με συμμετοχή των νικητών στους Περιφερειακούς Μαθητικούς αγώνες από όλες τις περιφέρειες, ακόμα και την Κύπρο. Οργανώνονταν μία καλλιτεχνική εβδομάδα στην οποία οριζόταν καινούριες καλλιτεχνικές επιτροπές κρίσης οι οποίες απέδιδαν στους νικητές και διακριθέντες βραβεία και έπαθλα. Συγκεκριμένα οι επιτροπές αναλάμβαναν την απονομή τριών βραβείων (Α', Β', Γ'), μίας ειδικής διάκρισης και ενός επαίνου, ανά κατηγορία αγώνα, στους μαθητές που συμμετέχουν στους Περιφερειακούς Αγώνες, σύμφωνα με την κρίση των αντίστοιχων Περιφερειακών Κριτικών Επιτροπών, την απονομή διπλωμάτων συμμετοχής σε όλους τους συμμετέχοντες μαθητές, αμέσως μετά την ολοκλήρωση της παρουσίασης του έργου τους.

3. ΦΕΚ και επίσημα έγγραφα.

Αντιπροσωπευτικά ΦΕΚ διοργάνωσης των αγώνων στα πλαίσια της δεκαπενταετίας (1990-2005) αποδεικνύουν τον τρόπο διοργάνωσης από το κέντρο προς την περιφέρεια, την επιλογή στελεχών, την διαμόρφωση συνθηκών και επιλογή των τόπων και κτιρίων διοργάνωσης και άλλων σημαντικών παραμέτρων. Ενδεικτικά θα παρουσιαστούν τρία ΦΕΚ διαφορετικών χρονολογιών και δεδομένων που διεξήχθησαν οι Π.Μ.Α.

Το πρώτο ΦΕΚ είναι το «60990/Γ7/13-07-2006» (ανακτήθηκε από <http://www.users.sch.gr> > cevag > nomos > readlaw1) αναφέρεται στον τρόπο επιλογής στελεχών-υπευθύνων πολιτιστικών θεμάτων ανά περιφέρεια όσο και την ανάθεση διοργάνωσης στις διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας. Ενδιαφέρον ενδεικτικά έχουν οι **εξής** πληροφορίες:

α. Οριζόταν υπεύθυνος διεξαγωγής μαθητικών αγώνων ένας εκπαιδευτικός, που έχει οργανική θέση σε σχολείο της Περιφέρειας. Σε μεγάλες περιφέρειες οριζόταν δύο υπεύθυνοι εκπαιδευτικοί πολιτιστικών θεμάτων.

β. Οριζόταν σε πίνακες τα προσόντα και οι προϋποθέσεις για την ανάληψη των παραπάνω θέσεων.



γ. Οριζόταν στο άρθρο 7 τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες των υπευθύνων πολιτιστικών θεμάτων.

δ. Οι υπεύθυνοι Πολιτιστικών θεμάτων σε συνεργασία με την επιτροπή σχολικών δραστηριοτήτων φρόντιζαν για την ορθολογιστική και ρεαλιστική κατανομή των χρηματοδοτήσεων των σχολικών προγραμμάτων εκτιμώντας τις πραγματικές ανάγκες υλοποίησής τους (άρθρο 7).

Το δεύτερο ΦΕΚ είναι το «Φύλλο 80/16-11-2006» (www.et.gr/idsocs_nrh/search/pdf/Viewer/Form Εθνικό τυπογραφείο) και αφορούσε την αποζημίωση των μελών των επιτροπών των Πανελλήνιων Καλλιτεχνικών αγώνων. Τα άρθρα καθόριζαν αναλυτικά τις δαπάνες που αφορούσαν τους αγώνες αρχαίου Δράματος, Θεάτρου και Ζωγραφικής. Εντύπωση προκαλεί η εφάπαξ αποζημίωση των μελών των περιφερειακών επιτροπών που ανέρχεται στο ύψος των 61.624 €. Η δαπάνη κατανεμόταν για κάθε περιφέρεια αναλυτικά καταμεριζόμενη σε άτομα και ανάγκες. Ενδεικτικά: « η Περιφέρεια Δυτ. Μακεδονίας: Αρ.Μελών 3.Αποζημίωση μέλους 382 ευρώ. Σύνολο αποζημίωσης επιτροπής :3 επί 382 ευρώ, σύνολο: 1146 ευρώ.». Εντύπωση προκαλεί την εποχή εκείνη η αποζημίωση της επιτροπής την ίδια χρονιά και μάλιστα πριν την διοργάνωση των αγώνων όσο και ο καταμερισμός ανάλογα με τα μέλη σε κάθε περιφέρεια. Επίσης ήταν εμφανής η έμπρακτη αποφασιστικότητα του Υπουργείου που κατοχύρωνε την κινητήρια δύναμη για την εκπλήρωση των στόχων του θεσμού, που ήταν η χρηματική κάλυψη.

Το τρίτο αποδεικτικό στοιχείο είναι το έγγραφο του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων (Έγγραφο Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων, Ενιαίου Διοικητικού Τομέα Θεμάτων Σπουδών, Επιμορφωσης και Καινοτομιών, Διευθύνσης συμβουλευτικού επαγγελματικού προσανατολισμού & εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων τμήματος δ' αισθητικής αγωγής, ανακτήθηκε στις 22/12/2008-<https://rhetoricineducation.files.wordpress.com/2009/02/>), το οποίο α. καθόριζε την διενέργεια των αγώνων σε περιφερειακό και κεντρικό επίπεδο, β. σύστηνε τις συντονιστικές επιτροπές διενέργειας των αγώνων, την οργάνωση πανελληνίας καλλιτεχνικής εβδομάδας, την συγκρότηση κριτικών επιτροπών ανά περιφέρεια, την απονομή βραβείων και διπλωμάτων συμμετοχής των μαθητών, την διεξαγωγή επίσημης τελετής για την απονομή των βραβείων, ην κάλυψη των δαπανών για την μετακίνηση, διαμονή και διατροφή των μελών των καλλιτεχνικών επιτροπών η όσο και των μαθητών που έρχονται από τη νησιωτική και ηπειρωτική περιοχή της Ελλάδας. Επίσης το επίσημο έγγραφο έκανε εισηγητική πρόταση στις υπάρχουσες Νομαρχιακές και τοπικές αυτοδιοικήσεις για την παροχή υπηρεσιών προς μαθητές, γονείς και μέλη επιτροπών, όπως φιλοξενία και κάλυψη εξόδων και αναγκών των συμμετεχόντων στους αγώνες.

4. Προϋποθέσεις, οικονομικές και υλικοτεχνικές υποδομές



Η οργανωτική επιτροπή του Υπουργείου μαζί με τις περιφερειακές επιτροπές επιλέγουν σε κάθε περιφέρεια τα κατάλληλα κτιριακά και τεχνικά μέσα για την καλύτερη δυνατή και ποιοτική διεύθυνση των αγώνων. Στα πλαίσια της περιφέρειας αναζητούνταν κτίρια και υποδομές σε όλες τις πόλεις που την αποτελούσαν. Έτσι κάθε πόλη αναλάμβανε εκείνο το κομμάτι των αγώνων που μπορούσε να διεξαχθεί καλύτερα σε αυτήν, λόγω κτιριακών και καλύτερων προϋποθέσεων διεξαγωγής. Π.χ, σε μία πόλη της περιφέρειας γίνονταν οι μουσικοί αγώνες λόγω καλών κτιριακών προδιαγραφών, σε άλλη πόλη οι αγώνες Θεάτρου λόγω της ύπαρξης αιθουσών Θεάτρου κ.οκ. Βέβαια το καλύτερο κριτήριο προτίμησης αποτελούσαν εκείνες οι πόλεις που **συνδύαζαν** περισσότερες υπαρκτές και κατάλληλες σε κτίρια και συνθήκες λύσεις για να συγκεντρώσουν και τις περισσότερες κατηγορίες αγώνων. Αποφασιστικό παράγοντα αποτελούσε η άρρηκτη συνεργασία της τοπικής – νομαρχιακής αυτοδιοίκησης με τους εκπροσώπους επιτροπών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, μαζί και του Υπουργείου Παιδείας.

5. Λεπτομέρειες διεξαγωγής των Περιφερειακών αγώνων

Από την οργανωτική επιτροπή του Υπουργείου Παιδείας διαμορφωνόταν πρόγραμμα, που καθόριζε τους τόπους, αίθουσες, περιβάλλοντα που θα διεξαγόταν οι αγώνες σε περιφερειακό επίπεδο. Γινόταν ενημέρωση όλων των σχολικών μονάδων και της κοινωνίας ευρύτερα με τα μέσα επικοινωνίας της εποχής τόσο σε επίπεδο περιφέρειας όσο και σε τοπικό. Πραγματοποιούνταν στελέχωση ομάδων εθελοντισμού για την καλύτερη διοργάνωση των αγώνων με την συνεργασία ειδικά εθελοντών πολιτών και με την αρωγή ειδικά των πολιτιστικών συλλόγων και αθλητικών και μουσικών σωματείων. Γινόταν επίσης σύσταση κριτικών επιτροπών ανά Περιφέρεια και τέχνη και καθορισμός των κατάλληλων χώρων για την καλύτερη διενέργεια των αγώνων, του χρονοδιαγράμματος για την τέλεση τους καθώς και της ημέρας απονομής των βραβείων. Μετά την διεξαγωγή των αγώνων σε περιφερειακό επίπεδο, το καταστατικό της διεξαγωγής τους καθόριζε την δυνατότητα των μαθητών που πήραν πρώτο βραβείο στους Περιφερειακούς αγώνες να συμμετέχουν στους Πανελλήνιους αγώνες στην Αθήνα μετά από ένα δίμηνο. Έτσι οι πρώτοι νικητές των περιφερειακών αγώνων διεκδικούσαν μία θέση για πανελλήνια βραβεία, επαίνους και διακρίσεις.

6. Πρόγραμμα διεξαγωγής των Πανελλήνιων αγώνων στην Αθήνα.

Μετά τον καθορισμό των επιτροπών που αποτελούσαν επιφανή άτομα της Τέχνης και του Πολιτισμού, όπως επιτυχείς καλλιτέχνες, τραγουδιστές, οργανοπαίκτες και εικαστικοί, γινόταν ο καθορισμός των ιδιαίτερων χώρων διεξαγωγής των αγώνων. Ονομαστά θέατρα όπως το «Παλλάς» και στάδια όπως το Παναθηναϊκό, αναβαθμισμένοι αθλητικοί χώροι, όπως το Στάδιο



Ειρήνης και Φιλίας και πολιτιστικοί χώροι γίνονται οι τόποι που θα διεξαχθούν με τον καλύτερο τρόπο οι πανελλήνιοι αγώνες.

Οι μαθητές ατομικά ή ως σύνολα, μαζί με συνοδούς και γονείς μεταφέρονταν με κάλυψη των δαπανών τους από την ακριτική επαρχία στο κέντρο της Αθήνας. Παράλληλα καλύπτονταν και τα έξοδα της διατροφής και διαμονής τους σε μεγάλο βαθμό σε πολύ καλές ξενοδοχειακές εγκαταστάσεις.

Οι μαθητές εκτός από τον δικό τους διαγωνισμό είχαν την ευκαιρία στο Κέντρο Πολιτισμού που ήταν η Αθήνα, να δουν άλλα θεάματα της Τέχνης σε παράλληλες εκδηλώσεις όπως συναυλίες, εκθέσεις Ζωγραφικής, εικαστικών δημιουργιών αλλά και να συναντηθούν και να πάρουν θετικές γνώμες και δεδομένα από επιφανείς και γνωστούς καλλιτέχνες της τέχνης ευρύτερα.

Ένα θετικό δεδομένο αποτελούσε ακόμα το συναντάμωμα μαθητών από όλες τις περιφέρειες το οποίο έδινε την δυνατότητα για ανταλλαγή απόψεων και δεδομένων των τεχνών, ανατροφοδοτήσεων τεχνικών, τακτικών και γνώσεων ο ένας για τον άλλον.

Η βράβευση των μαθητών γινόταν στο Μέγαρο Μουσικής Αθηνών όσο και στο Θέατρο Λυκαβητού, όπου τα πρώτα βραβεία είτε ατομικά, είτε ως σύνολα συμμετείχαν με επανάληψη των δημιουργιών τους μπροστά στο φιλοκαλλιτεχνικό κοινό.

7. Αντιπροσωπευτικά δημοσιεύματα του τύπου της δεκαετίας του 1995-2005

1^ο Δείγμα: «Έκθεση: Φως, Ουρανό, Θάλασσα, Γη»,

Ανακτήθηκε 12 -26 Μαρτίου 2007, Πηγή : www.diorismos.gr

«Μαθητές Γυμνασίων, Γενικών Λυκείων, ΕΠΑΛ και ΤΕΕ ζωγραφίζουν, εμπνευσμένοι από "Φως, Ουρανό, Θάλασσα, Γη", όπως είναι το θέμα στους 13^ος Πανελλήνιους Μαθητικούς Καλλιτεχνικούς Αγώνες Ζωγραφικής. Τα έργα, που διακρίθηκαν -απέσπασαν το Α', το Β' και το Γ' βραβείο στους Περιφερειακούς Μαθητικούς Καλλιτεχνικούς Αγώνες-, θα φιλοξενηθούν από τις 12 μέχρι τις 26 Μαρτίου στο Κρατικό Μουσείο Σύγχρονης Τέχνης, στον πρώτο όροφο, στη Μονή Λαζαριστών -τα εγκαίνια θα πραγματοποιηθούν στις 12 Μαρτίου, στις 12:30.

Οι επισκέπτες της έκθεσης -διοργάνωση των υπουργείων Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Πολιτισμού, της Περιφερειακής Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας, του δήμου Σταυρούπολης και του Κ.Μ.Σ.Τ.- θα έχουν την ευκαιρία να δουν περίπου 120 έργα που διακρίθηκαν στο διαγωνισμό, τα έξι πρώτα βραβεία από κάθε Περιφέρεια Εκπαίδευσης.

Το κοινό θα μπορεί να επισκέπτεται την έκθεση καθημερινά από τις 12 μέχρι τις 26 Μαρτίου (11:00-19:00), ενώ στη συνέχεια η έκθεση θα ταξιδέψει στην Καλαμάτα και στην Αθήνα».



2^ο Δείγμα:

Ανακτήθηκε στις

24/03/2006, Πηγή: ΣΥΝΤΑΚΤΗΣ ΜΑΝΟΣ, <https://www.google.com/urlhttp://104fm.gr/opinion>

«Με το σύνθημα «Παιδεία – Πολιτισμός Το σχολείο δημιουργεί και προχωρεί» το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων προκήρυξε και φέτος, για 12η συνεχή χρονιά, τους Πανελλήνιους Μαθητικούς Καλλιτεχνικούς Αγώνες. Λειτουργώντας ως επίσημος σχολικός θεσμός που αγκαλιάζει σφικτά τις έννοιες της Τέχνης, της Παιδείας και του Πολιτισμού, οι Πανελλήνιοι Μαθητικοί Καλλιτεχνικοί Αγώνες επιδιώκουν να συμβάλλουν με τον τρόπο τους ώστε το σημερινό σχολείο να μεταμορφωθεί σ' ένα χώρο δημιουργίας και συνεργασίας.

Μέσα από τη σύνθεση των γνώσεων, τη φαντασία, και την αγάπη του ωραίου, ενθαρρύνουν το ενδιαφέρον των μαθητών για τις τέχνες και κάνουν το σχολείο χώρο έκφρασης και δημιουργικής επικοινωνίας που ανοίγει δυναμικά στην κοινωνία.

Μαθητές από όλη την Ελλάδα και από ελληνικά σχολεία του εξωτερικού ανταποκρίνονται θετικά στην σπουδαία αυτή πολιτισμική πρόκληση. Τόσο η ολοένα αυξανόμενη συμμετοχή τους, όσο και ο ενθουσιασμός τους, δείχνουν ξεκάθαρα πως οι Καλλιτεχνικοί Αγώνες αντιπροσωπεύουν ένα τεράστιο δυναμικό και μια μεγάλη προοπτική.

Σχολική κοινότητα και κοινωνία αντιμετωπίζουν τους Αγώνες αυτούς ως δράση αγωγής της ψυχής (ψυχαγωγία), ως μείζον πολιτιστικό γεγονός που καλλιεργεί την ευγενή άμιλλα, την κριτική σκέψη, την πρόσβαση σε υψηλά νοητικά επίπεδα. Παρουσιάζοντας τα επιτεύγματά τους –μεγάλα ή μικρά, ατομικά ή ομαδικά-, τις δεξιότητες, το μεράκι, την ευαισθησία τους και την αγάπη τους στη Μουσική, το Χορό, τη Ζωγραφική, το Αρχαίο Δράμα και το Σύγχρονο Θέατρο, οι νέοι έχουν την ευκαιρία να βγουν έξω από το σχολείο, να βγουν μπροστά στην κοινωνία, να καταθέσουν την ψυχή τους, να δημιουργήσουν πολιτισμό.

Η αξία αυτής της δράσης αποκτά ακόμα μεγαλύτερη σημασία στις μέρες μας, όπου οι εικόνες πολιτισμού γύρω μας μοιάζουν συχνά γκρίζες, καθοδηγούμενες, εγκλωβισμένες στις άνυδρες οθόνες της τηλεόρασης, του ηλεκτρονικού υπολογιστή και του Διαδικτύου, στα μοντέλα των reality shows, στην ύπουλη διαπόμπευση της Τέχνης και της ανθρώπινης υπόστασης, στα είδωλα και όχι στην πραγματική εικόνα του εαυτού μας και των πραγμάτων.

Οι Πανελλήνιοι Μαθητικοί Καλλιτεχνικοί Αγώνες οργανώνονται κάθε χρόνο από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων σε συνεργασία με το Εθνικό Ίδρυμα Νεότητας, τη Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς, την Ομοσπονδία Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης και την Ομοσπονδία Ιδιωτικών Εκπαιδευτικών Λειτουργών Ελλάδας.

Περιλαμβάνουν δύο φάσεις: την Περιφερειακή και την Πανελλήνια. Φέτος, το Υπουργείο Παιδείας προχώρησε σε μια βασική θεσμική αλλαγή: οι



«Προτάσεις Τέχνης και Πολιτισμού στην Εκπαίδευση»

Αγώνες εξακολουθούν να διοργανώνονται σε περιφερειακό επίπεδο (σε κάθε εκπαιδευτική περιφέρεια διοργανώνονται όλες τις κατηγορίες Αγώνων και απονέμονται, σύμφωνα με την κρίση των Κριτικών Επιτροπών, Βραβεία, Ειδικές Διακρίσεις και Έπαινοι), αντίθετα, η Πανελλήνια φάση σταματά να έχει διαγωνιστικό χαρακτήρα...».

3^ο Δείγμα

Ανακτήθηκε; Παρασκευή 16 Ιούνη 2000, Πηγή: Ριζοσπάστης, Σελίδα 29, Πολιτισμός

«Πανελλήνιοι Μαθητικοί Καλλιτεχνικοί Αγώνες,
www.rizospastis.gr/story.do?id=319577

Στις 24 του Ιούνη αρχίζουν οι Πανελλήνιοι Μαθητικοί Καλλιτεχνικοί Αγώνες στην Αθήνα που περιλαμβάνουν αρχαίο δράμα, σύγχρονο θέατρο, μουσική, ζωγραφική και χορό.

Στην πρώτη φάση που έγινε σε 11 περιφέρειες της χώρας συμμετείχαν 27.500 μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και τα πρώτα βραβεία των περιφερειακών αγώνων θα συμμετάσχουν στους Πανελλήνιους της Αθήνας.

Για πρώτη φορά φέτος η επίσημη έναρξη των αγώνων, που θα γίνει στις 29 του Ιούνη, 8.30 μμ, στην Πνύκα, θα συνοδευτεί με την άφιξη της φλόγας από τους Δελφούς. Η αφή της δελφικής φλόγας θα γίνει στον αρχαιολογικό χώρο των Δελφών στις 27 του Ιούνη, 6.15 μμ, με τη συμμετοχή 70μελούς χορού μαθητών, θεατρικών ομάδων που θα ερμηνεύσουν αποσπάσματα χορικών στο αρχαίο στάδιο, μαθητικής χορωδίας και ορχήστρας αρχαίων ελληνικών μουσικών οργάνων από γυμνάσιο της Κύπρου.

Η μουσική του χορού είναι της Ελένης Καραϊνδρου, η χορογραφία και η διδασκαλία του χορού είναι της Σοφίας Σπυράτου και οι αρχαίες ενδυμασίες της Ιωάννας Παπαντωνίου.

Η φλόγα θα μεταφερθεί από μαθητές δρομείς με ενδιάμεσους σταθμούς και εκδηλώσεις σε Αράχοβα, Λιβαδειά, Θήβα και Ελευσίνα».

4^ο Δείγμα:

Ανακτήθηκε 7 Μαΐου 2008 στις Πηγή, Εφημερίδα Πρώτο θέμα www.protothema.gr/greece/article/8190/1850-mathhtes-diagonizontai-se-kallitexnikoys-agonas/.

«1.850 μαθητές διαγωνίζονται σε καλλιτεχνικούς αγώνες Σπύρος Γκουτζάνης

Στη Θεσσαλονίκη διεξάγονται για πρώτη φορά οι Πανελλήνιοι Μαθητικοί Καλλιτεχνικοί Αγώνες. Έπειτα από δεκατέσσερα χρόνια διοργάνωσης στην Αθήνα, η Συντονιστική Επιτροπή του υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων αποφάσισε τη διεξαγωγή της Μαθητικής Εβδομάδας στη Θεσσαλονίκη, στο πλαίσιο της προσπάθειας για αποκέντρωση. Μέχρι και την Παρασκευή η πόλη θα γεμίσει με 1.850 μαθητές



οι οποίοι θα διαγωνιστούν στη ζωγραφική, τη μουσική, τον χορό και το θέατρο.

Ο υπουργός Παιδείας και Θρησκευμάτων

Στη Θεσσαλονίκη διεξάγονται για πρώτη φορά οι Πανελλήνιοι Μαθητικοί Καλλιτεχνικοί Αγώνες. Έπειτα από δεκατέσσερα χρόνια διοργάνωσης στην Αθήνα, η Συντονιστική Επιτροπή του υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων αποφάσισε τη διεξαγωγή της Μαθητικής Εβδομάδας στη Θεσσαλονίκη, στο πλαίσιο της προσπάθειας για αποκέντρωση. Μέχρι και την Παρασκευή η πόλη θα γεμίσει με 1.850 μαθητές οι οποίοι θα διαγωνιστούν στη ζωγραφική, τη μουσική, τον χορό και το θέατρο.

Ο υπουργός Παιδείας και Θρησκευμάτων κ. Ευριπίδης Στυλιανίδης τόνισε στη χθεσινή έναρξη των αγώνων ότι σκοπός των συγκεκριμένων εκδηλώσεων είναι η καλλιέργεια της άμιλλας. Στην οργάνωση των αγώνων συμμετέχουν επίσης το Εθνικό Ίδρυμα Νεότητας, η Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς, η Ομοσπονδία Λειτουργιών Μέσης Εκπαίδευσης και η Ομοσπονδία Ιδιωτικών Εκπαιδευτικών Λειτουργιών Ελλάδας.

Η Μαθητική Εβδομάδα Καλλιτεχνικής Έκφρασης, χωρίς να έχει διαγωνιστικό χαρακτήρα, δίνει την ευκαιρία σε μαθητές και καθηγητές απ' όλη τη χώρα να συναντηθούν σε μια ατμόσφαιρα γιορτής και συναδέλφωσης. Στόχος είναι η ενίσχυση της δημιουργικότητας και της ελεύθερης καλλιτεχνικής έκφρασης, δίνοντας την ευκαιρία στους μαθητές να προβάλουν το έργο τους σε συμμαθητές τους από όλη την Ελλάδα.»

7. Επιδιωκόμενα αποτελέσματα

Οι Πανελλήνιοι Μαθητικοί Καλλιτεχνικοί Αγώνες εμπνέονται από τους Αρχαίους Μουσικούς και Δραματικούς Αγώνες. Οργανώνονται όμως με αναφορά τη σύγχρονη πραγματικότητα. Οι Καλλιτεχνικοί Αγώνες κατάλληλα προσαρμοσμένοι στις σημερινές συνθήκες, μπορούν να δώσουν και μέσα στο σύγχρονο κόσμο πλούσιους καρπούς. Στο χώρο ιδιαίτερα της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, μπορούν να λειτουργήσουν ως καταλύτης δημιουργίας, καλλιτεχνικής έκφρασης των μαθητών, επικοινωνίας και ευγενικής άμιλλας και να φέρουν ένα καινούργιο ζωογόνο πνεύμα.

Οι Πανελλήνιοι Μαθητικοί Καλλιτεχνικοί Αγώνες αποτελούν ένα θεσμό που έχει ως στόχο του, αφενός, να προωθήσει τη δημιουργικότητα και την ελεύθερη καλλιτεχνική έκφραση, να καλλιεργήσει το πνεύμα συνεργασίας και ευγενούς άμιλλας, να αναδείξει ταλαντούχους μαθητές και, αφετέρου, να συνδέσει τα σχολεία ενεργά με τους πολιτιστικούς φορείς, τις πνευματικές δυνάμεις του τόπου, την ευρύτερη ελληνική κοινωνία και να συμβάλει ουσιαστικά στην πολιτιστική ανάπτυξη της χώρας. Σημαντική προτεραιότητα αποτελεί η σύνδεση της παιδείας με τον πολιτισμό. Πολιτισμός δεν είναι μόνο το να γνωρίσει η νέα γενιά την ταυτότητά της. Πολιτισμός είναι να ενθαρρυνθεί η δεξιότητα, το ταλέντο και η καινοτόμος δημιουργία του νέου



ανθρώπου και εκεί ακριβώς αποσκοπούν οι αγώνες. Να βγουν προς τα έξω τα ταλέντα τα οποία λειτουργούν μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα, να αναδειχθούν και να περάσουν σε όλους τους νέους ανθρώπους τα πνεύμα αυτών των αγώνων.

8. Ησυμβολή των Π.Μ.Α. στην ανάδειξη του ταλέντου των μαθητών και στον πολιτισμό.

Ποτέ στην ιστορία των μαθητικών διαγωνισμών στην Ελλάδα δεν επιτελέστηκε τόσο μαζικό και ποιοτικό μαθητικό έργο για τον Πολιτισμό. Το υπουργείο Παιδείας ως ανάλογος φορέας αξιοποιεί και αξιοποιείται ως ο καλύτερος παράγοντας θετικής αναμόρφωσης του καλλιτεχνικού μαθητικού στερεώματος.

Κάθε χρόνο τετρακόσιες χιλιάδες μαθητές και μαθήτριες εμπλεκόταν δυναμικά στους αγώνες των τεχνών με συναθλητή πρώτα τον εαυτό τους και έπειτα τους συμμαθητές τους. Καθηγητές της μουσικής, της άθλησης, του χορού, των **εικαστικών** δημιουργιών **έδωσαν** τον καλύτερο εαυτό τους σε ώρες πολλές φορές εκτός σχολικού προγράμματος. Αποκορύφωμα οι ξεχωριστές δημιουργίες όσο και εκτελέσεις των αγωνισθέντων. Τα βραβεία επιβεβαιώνουν χρόνο με τον χρόνο έναν οργανισμό πρωτότυπων δημιουργιών που ανταμείβει τους κόπους, καλλιεργεί καθοριστικά το μέλλον των παιδιών και διαμορφώνει μία ανεπανάληπτη μαθητική πολιτιστική δημιουργία.

Οι ΠΜΑ συνέβαλλαν στην ανάδειξη του ταλέντου των μαθητών σε όλες τις τέχνες χωρίς διακρίσεις και με ανάδειξη των ιδιαιτεροτήτων τους. Παράλληλα συνέβαλαν στην αξιοποίηση του εκπαιδευτικού προσωπικού που και αυτό αξιοποιήθηκε στην παροχή τεχνικών και δημιουργιών καλύτερων και αποδοτικότερων μέσα στο διάβα του χρόνου.

Οι ΠΜΑ **έδωσαν** το **κίνητρο** κάθε χρόνο η Ελλάδα να ζει έναν οργανισμό ποικίλων μαθητικών δραστηριοτήτων. Για πρώτη φορά η χώρα έβλεπε να αξιοποιούνται οι τέχνες και οι σχετιζόμενοι μαθητές με αυτήν. Είναι ανεπανάληπτη η επιτυχία της διοργάνωσης αυτής καθότι **έδωσε** την ευκαιρία στη **μαθητιώσα** νεολαία να ασκηθεί ερασιτεχνικά όσο και επαγγελματικά με τις Τέχνες. Η παιδεία έλαβε τον παιδαγωγικό και πολιτιστικό τομέα που της ταιριάζει.

Κερδισμένοι βγήκαν παράλληλα και όλοι οι πολίτες και γονείς όσο και οι διοργανωτές καθότι πήραν ως **αντίκρισμα** έστω και ως δευτερεύοντες παράγοντες στη συμμετοχή την χαρά και ικανοποίηση από την επιτυχή συμμετοχή των μαθητών –παιδιών τους.

9. Συμπεράσματα

Σε όσες χώρες πραγματοποιήθηκαν με άρτια διοργάνωση σχολικοί μαθητικοί αγώνες τα αποτελέσματα ήταν θετικότερα για τους μαθητές και πολίτες



τους. Αυτό επιβεβαιώνεται και στην ελληνική επικράτεια την περίοδο 1995-2015 με την ιδανική τέλεση των ΠΜΑ.

Τα αποτελέσματα φαίνονται από τις εμπειρίες των συμμετεχόντων που στο σύνολό τους περιγράφονται ως άριστες και μοναδικές. Παράλληλα πολλοί μαθητές ακολούθησαν τις τέχνες επαγγελματικά στην ζωή τους και αξιοποίησαν το ταλέντο τους. Είναι αναρίθμητοι οι καινούριοι καλλιτέχνες που προέκυψαν την τελευταία δεκαετία καθότι είναι ταυτόχρονα και **καταρτισμένοι** με παιδεία σε Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα όσο και εμπειρία ουσιαστική με σπουδές και εμπειρίες και στο Εξωτερικό.

Στις δύσκολες μέρες που διανύουμε οι ΠΜΑ αποτελούν μία χρήσιμη παρακαταθήκη, που διασφαλίζει ένα βέβαιο και ασφαλές μαθητικό-καλλιτεχνικό περιβάλλον όσο και μέλλον. Οι τακτικές διοργάνωσης σε **συνδυασμό** με την οικονομική και υλικοτεχνική αρωγή και βοήθεια πολλών ακόμη φορέων όπως συνέβαινε την εποχή διοργάνωσής τους, αποτελούν εκείνα τα δεδομένα που θα επιτρέψουν την επιτυχή επανάληψή τους.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Τσαγκαλίδης, Π. (χχ). Πανελλήνιοι Μαθητικοί Καλλιτεχνικοί Αγώνες, *N. Ηρακλείο: Εφημερίδα Πατρίς*, ανακτήθηκε 9 Ιανουαρίου 2004, [https:// archive. patris. gr/ articles/24940](https://archive.patris.gr/articles/24940)

Νικόλαος Ματθαίου

Συντονιστής Θεολόγων Βορ.Αιγαίου, 1^ο ΠΕΚΕΣ Βορ.Αιγαίου,
Καθηγητής Μουσικής ΤΕ16.
matheou70@yahoo.gr



Ένα μύθο θα σας πω για της λίμνης το νερό

Χαρίκλεια Μέγα - Μαγδαληνή Γιωτάκη

Περίληψη

Με γνώμονά μας τη διαθεματική προσέγγιση των διαφόρων γνωστικών αντικειμένων που απαρτίζουν το ενιαίο πρόγραμμα σπουδών στο δημοτικό, δημιουργήσαμε μια χοροθεατρική παράσταση σκιών βασιζόμενοι σ' ένα μύθο για την λίμνη της περιοχής μας. Στόχος μας ήταν η δημιουργία μιας εμπειρίας όπου η αισθητική αγωγή (εικαστικά, μουσική, θέατρο-χορός), θα ήταν το μέσο που θα οδηγούσε τα παιδιά στη γνώση μέσω της ανακάλυψης. Τα παιδιά με το σώμα τους "εικονογράφησαν" το μύθο πίσω από το πανί και το "έντυσαν" με ηχοτοπία και τραγούδια. Η παράστασή μας παρουσιάστηκε στο ΔΗΠΕΘΕ Ιωαννίνων τον Ιούνιο του 2019.

Λέξεις κλειδιά: χοροθέατρο σκιών, ηχοτοπία, μύθος, αισθητική αγωγή

1. Εισαγωγή

Στην Ιλιάδα (ραψ. Η στ.350) ο Αντήνορος λέει στους Τρώες: « την συμβουλή μου αν δεν ακούσετε δεν θα σας βγει σε καλό» η συμβουλή ως πηγή γνώσης και εμπειρίας αντανακλάται πολύ έντονα στον μύθο. Παραφράζοντας λοιπόν τον Αντήνορο θα λέγαμε: «τον μύθο μας αν δεν ακούσετε εσείς θα χάσετε».

Ο δικός μας μύθος είναι μια σύντομη βόλτα στο χρόνο, ένα ταξίδι στις αισθήσεις (όραση και ακοή). Ο μύθος εμπεριέχει ευχάριστες ή δυσάρεστες σκέψεις και στη θέση των αφηρημένων εννοιών χρησιμοποιεί εικόνες, παραβολές, σύμβολα. Καθώς χάνει τη θέση του στην καθημερινή χρήση ο μύθος κερδίζει μιαν άλλη θέση εκείνη του προσδιορισμού της παλιάς γνώσης. Ο δικός μας μύθος όμως είναι γραμμένος από μας και είναι τόσο σύγχρονος όσο και παλιός, τόσο κοντινός όσο και μακρινός, τόσο χρήσιμος όσο και περιττός. Αυτή λοιπόν η γεμάτη αντιθέσεις διάθεσή του τον καθιστά συναρπαστικό και ενδιαφέρον.

2. Στοιχεία εφαρμογής

Για την υλοποίηση του εκπαιδευτικού πολιτιστικού προγράμματος με τίτλο "Έναν μύθο θα σας πω για της λίμνης το νερό" δουλέψαμε με πέντε τάξεις του δημοτικού σχολείου Καλπακίου (Β, Γ', Δ', Ε' και ΣΤ') και η διάρκειά του ήταν τέσσερις μήνες από τον Φεβρουάριο του 2019 έως και τον Μάιο του ίδιου έτους .

3. Στόχοι-επιδιώξεις

Στόχος μας ήταν αρχικά τα παιδιά να εμπνευστούν από την ιστορία και μέσω της ανακαλυπτικής μάθησης (Bruner, 1997) να δημιουργήσουν τόσο σε επίπεδο εικόνας όσο και σε επίπεδο ηχητικού τοπίου. Οι προτάσεις των



παιδιών αξιολογήθηκαν και χρησιμοποιήθηκαν όπου ήταν δυνατό και όπου εξυπηρετούσε τον τελικό στόχο που ήταν η παρουσίαση χοροθεάτρου σκιών σε επίπεδο παράστασης. Για την επίτευξη του τελικού στόχου δουλέψαμε ομαδικά σε απόλυτα αρμονική συνεργασία διότι το εγχείρημά μας ήταν εξαιρετικά δύσκολο και πολύπλοκο και απαιτούσε συγκέντρωση.

4. Μεθοδολογία της διδασκαλίας

Για κάτι τόσο σύνθετο δεν θα μπορούσαμε να ακολουθήσουμε καμία άλλη μέθοδο διδασκαλίας πέραν της ομαδοσυνεργατικής, και της μεθόδου project (Frey, 1986) που προάγει την αυτενέργεια και τον αυθεντικό τρόπο σκέψης και έχει ως αποτέλεσμα την άμεση επίτευξη της γνώσης. Παρακινεί τη συλλογική εργασία δίνοντας την ευκαιρία παράλληλα στους μαθητές να αυτενεργήσουν, να προβληματιστούν και να εκφραστούν μέσα σε ένα σύνολο προβάλλοντας τις γνώσεις και τις εμπειρίες τους.

Οι συνεργατικές προσπάθειες καταλήγουν σε υψηλότερη επίδοση και ενισχύουν την αυτοπεποίθηση, την πρωτοβουλία και την επικοινωνία. Η αυτοπεποίθηση σχετίζεται με την πίστη του μαθητή σχετικά με την κατανόηση καινούργιων εννοιών. Ο κοινός στόχος έχει τη δύναμη να αποκαλύπτει δεξιότητες πρωτόγνωρες για τον μαθητή και να προάγει την ικανότητα ευελιξίας και δημιουργικότητας καθώς και εκείνη της πολυεπίπεδης επικοινωνίας.

5. Διδακτικό υλικό

5.1. Μορφή

Επιλέξαμε να δουλέψουμε πάνω σε έναν μύθο που αφορά στην πόλη μας καθώς ο μύθος είναι κάτι παραπάνω από μια απλή ιστορία, αιτιολογεί με τρόπο υπερβατικό-μεταφυσικό γεγονότα τα οποία αποκτούν συμβολικό περιεχόμενο (Campbell, 2001). Με την πόλη που ζούμε έχουμε άμεση επαφή, είμαστε εξοικειωμένοι, το ενδιαφέρον μας είναι αυξημένο καθώς μας αφορά όλους τόσο η εξέλιξή της όσο και η ιστορία της.

Το υπερβατικό στοιχείο της ιστορίας τονίζεται ιδιαίτερα με τη χρήση της σκιάς κι επιπλέον τα παιδιά προσπάθησαν να διηγηθούν μια ιστορία με το σώμα τους (μη λεκτική επικοινωνία) και με το ρυθμό.

5.2. Περιεχόμενο

Η τέχνη σε όλες τις μορφές και εκφάνσεις της υπήρξε ένα μέσο κατανόησης του ατόμου και του περιβάλλοντός του σε όλη την ιστορία του ανθρώπινου πολιτισμού. Επιχειρήσαμε λοιπόν να ερμηνεύσουμε τόσο φυσικά φαινόμενα όσο και πραγματικά ιστορικά γεγονότα, τη σχέση δηλαδή που αναπτύσσεται ανάμεσα στη φύση και τον πολιτισμό, παρέχοντας συμπυκνωμένη γνώση με τρόπο ελκυστικό στα παιδιά.

Προσεγγίσαμε τον μύθο όχι τόσο σαν μια απλή αφήγηση (Brooks, 2011) αλλά σαν μια μουσικοεικαστική δράση προσδίδοντας έναν ακόμη πιο



συμβολικό χαρακτήρα μ' αυτή τη δεύτερη ανάγνωση. Τα παιδιά πειραματίστηκαν με τη σκιά τους, με το σώμα τους στο χώρο, με την κίνηση και τη μεταμόρφωση. Δημιουργήσαμε απλές μελωδίες, έτσι ώστε να μπορούν να εκτελεστούν από παιδιά και ποικίλα ρυθμικά σχήματα. Προσπαθήσαμε το ηχοτοπίο να εναρμονίζεται με την σκιά και φυσικά με τον μύθο. Η σχολική μας μονάδα μας παρείχε οπτικοακουστικό υλικό και ποικιλία από μουσικά-ρυθμικά οργανάκια.

5.3. Δημιουργία ηχοτοπίου

Θέλοντας να δώσουμε στην εικόνα αρμονική ισορροπία επιλέξαμε να την επενδύσουμε ηχητικά «ντύνοντάς» την με ακουστικά ερεθίσματα έχοντας σαν κύριο στόχο τη δημιουργία ενός άρτιου ηχητικού περιβάλλοντος. Οργανώσαμε ηχοτοπία λαμβάνοντας υπόψη τα ηχητικά χαρακτηριστικά των σκηνών στις οποίες είχαμε χωρίσει το μύθο. Τα ηχοτοπία ολοκληρώνουν την οπτικοακουστική, αντίληψη, ενισχύουν την αίσθηση της ισορροπίας της εικόνας βοηθώντας σημαντικά στο συντονισμό των κινήσεων των πρωταγωνιστών. Ο Barry Truax δίνει τον ορισμό του ηχοτοπίου ως: «ένα ακουστικό περιβάλλον με έμφαση στον τρόπο που το αντιλαμβάνεται το άτομο ή το κοινωνικό σύνολο».

Στην παράσταση τα ηχοτοπία δημιουργήθηκαν από μια ομάδα παιδιών που κλήθηκαν να παίξουν κρουστά μελωδικά και ρυθμικά οργανάκια και να τραγουδήσουν. Ο ρυθμός υποδεικνύει τον τρόπο διαδοχής κινήσεων, πράξεων, λόγου, μουσικής σε καθορισμένα όρια κι αυτό συνέβαλε καθοριστικά στην αρμονία του τελικού αποτελέσματος επίσης ενισχύει σε μεγάλο βαθμό την αντιληπτική ανάπτυξη των παιδιών, την όξυνση της μνήμης και της συγκέντρωσης.

5.4. Διδακτική χρήση

Οι μαθητές μας ανακάλυψαν ότι οι τέχνες μεταξύ τους έχουν κοινούς προβληματισμούς μιλήσαμε για το ρυθμό, την επανάληψη, το μέγεθος, το φως και το σκοτάδι. Επίσης έπαιξαν με την οπτική, χρησιμοποίησαν λογισμικό animation και προβληματίστηκαν στην εξιστόρηση γεγονότων χωρίς το λόγο.

6. Παρουσίαση δραστηριοτήτων-Τα διδακτικά βήματα

Η ιδέα για το χοροθέαρο μας ήρθε βλέποντας μοντέρνα έργα τέχνης που συνδυάζουν όλους τους κλάδους της τέχνης όπως έργα του Lozano-Hemmer. Αρχικά χωρίσαμε το μύθο σε σκηνές και τα παιδιά επεξεργάστηκαν τα πιο σημαντικά στοιχεία τα οποία θα αποτελούσαν την εικόνα, τόσο στο φόντο όσο και στη σκιά. Στη συνέχεια μοιράσαμε τους ρόλους και η κάθε ομάδα ασχολήθηκε με τη δημιουργία της δικής της σκηνής σε επίπεδο σκιών. Για να κατανοήσουν τα παιδιά πώς μπορώ να φτιάξω μια εικόνα με το σώμα μου είδαμε video της ομάδας Pillobollus dance theater (ανακτήθηκε στις 3-12-



2019). Δοκιμάσαμε πολλές διαφορετικές φωτεινές πηγές και καταλήξαμε στη χρήση του διαφανοσκοπίου γιατί έδινε την ποιότητα της σκιάς που μας εξυπηρετούσε αλλά και γιατί μπορούσαμε να χρησιμοποιήσουμε φόντο. Το φόντο ζωγραφίστηκε από 2 παιδιά που είχαν ρόλο σκηνογράφου και άλλαζε ανάλογα με τη σκηνή. Χρησιμοποιήθηκαν χρωματιστές ζελατίνες και χρώματα γυαλιού.

Η ομάδα που κάλυπτε την ηχητική επένδυση του χοροθεατρικού δρώμενου πειραματίστηκε σε πολλούς διαφορετικούς ρυθμούς και έπειτα από συζήτηση κατέληξε στην επιλογή του καταλληλότερου για κάθε σκηνή. Στη συνέχεια επιλέχθηκαν τα μουσικά όργανα ανάλογα με τη δράση και το οπτικό αποτέλεσμα αυτής. Η μουσική μοιάζει να υπακούει πιστά την εικόνα· αλλού αργή και έντονα ρυθμική χωρίς καθόλου μελωδικούς συναισθηματισμούς επιδιώκει να υποβάλει το κοινό και να εναρμονιστεί απόλυτα με το μέγεθος της σκιάς κι αλλού συναισθηματική, απλή, μελωδική κι αέρινη.

7. Αξιολόγηση

Τα παιδιά μέσα από αυτή την εμπειρία απέκτησαν πνεύμα συνεργατικότητας, έμαθαν να συζητάνε και να ακούνε διαφορετικές απόψεις, καλλιέργησαν την κριτική τους σκέψη και έγιναν πιο οργανωτικά και υπεύθυνα. Την ημέρα της παράστασης παρ' όλο που ήταν πολύ αγχωμένα προσπάθησαν να ελέγξουν αυτό το συναίσθημα ώστε να είναι δημιουργικό και κατανόησαν ότι με τη ψυχραιμία μπορώ να καταφέρω πολλά πράγματα.

Θα μπορούσαμε τέλος να αναφερθούμε στη αλλαγή συμπεριφοράς στην παρακολούθηση θεατρικών παραστάσεων που παρατηρήσαμε όλοι οι διδάσκοντες στο σχολείο. Τα παιδιά έχοντας το δικό τους προσωπικό βίωμα είναι πιο εξοικειωμένα με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι ηθοποιοί και αυτό αποτυπώνεται στη συμπεριφορά τους ως θεατές.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

- Alston Adam and Martin Welton (ed.) (2017). *Theatre in the Dark: Shadow, Gloom and Blackout in Contemporary Theatre*. Bloomsbury Publishing.
- Brooks, Larry (2011). *The six Core Competencies of Successful Storytelling*. Writer's Digest Books.
- Bruner, J. S. (1960). *The Process of education*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press
- Bruner, J. S. (1997), A Narrative Model of Self-Construction. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 818: 145-161.
- Campell Joseph (1968). *Ο ήρωας με τα χίλια πρόσωπα. Ο ρόλος του ήρωα στην παγκόσμια Μυθολογία*. Μτφ. Θεόδωρος Σιαφαρίκας 2001. Αθήνα: Ιάμβλιχος



- Frey, K (1986). *Η μέθοδος project. Μια μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο ως θεωρία και πράξη*. Μτφ. Κ. Μάλλιου. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Galton, M., & Williamson J. (1992). *Group Work in the Primary Classroom*. London: Routledge.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). *Learning Together and Alone. Cooperative, Competitive and Individualistic Learning*. 5th ed. Boston: Allyn and Bacon
- Lotte Reiniger (1975). *Shadow Puppets, Shadow Theatres and Shadow Films, Plays*. Inc., Reprint Edition.
- Rousseau Jean Jacques (2010). *Αιμίλιος ή περί αγωγής*. Αθήνα: Πλέθρον.
- Stoichita Victor (1999). *A Short History of the Shadow*. Reaktion Books Ltd,
- Truax Barry and Barrett Garry (2011). *Soundscape in a context of acoustic and landscape ecology*

Ελληνόγλωσσες

- Βασάλα, Π. (2015). *Μέθοδος project και συμμετοχικές διδακτικές τεχνικές στην εκπαίδευση*. Ληξούρι: (χ.ε.).
- Κοντάκος, Αν. (2003). *Μύθοι και εκπαίδευση, Προτάσεις για μια παιδαγωγική του μύθου*. Αθήνα: Ατραπός.
- Κουριγιάμα, Σ. (2004). *Η εκφραστικότητα του σώματος*. Αθήνα: Εκδόσεις Εστία.
- Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Ματσαγγούρας, Η. (1998). *Στρατηγικές Διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Στραβίνσκι, Ι. (1980). *Μουσική ποιητική*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Τσαφταρίδης, Ν. (1997). *Μουσική, Κίνηση, Λόγος. Η στοιχειοδομική μουσική στο παιδαγωγικό έργο Orff*. Αθήνα: Νήσος.
- Ματέυ, Π. (1992). *Ρυθμός*. Αθήνα: Ελληνικός Σύλλογος Μουσικοκινητικής Αγωγής Carl Orff.

Αναφορές από τον παγκόσμιο ιστό

- Amazing Illusions: Using Human Bodies to Create Shadow Dances | WIRED
<https://www.youtube.com/watch?v=2WqU2tcfwIY> (ανακτήθηκε 2-12-2019).
- Rafael Lozano- Hemmer: Body- movies (ανακτήθηκε 6/5/2020)
- Shadowlight: <https://www.shadowlight.org/education> (ανακτήθηκε 2-12-2019).
- Εικαστικά Δημοτικού για το νέο σχολείο
http://ebooks.edu.gr/info/cps/6deppsaps_Eikastikon.pdf



«Προτάσεις Τέχνης και Πολιτισμού στην Εκπαίδευση»

Χαρίκλεια Μέγα

Μουσικός ΠΕ79.01, Δ.Σ. Καλπακίου
charis_mega@yahoo.gr

Μαγδαληνή Γιωτάκη

Εικαστικός ΠΕ08, Δ.Σ. Καλπακίου
mgiotaki@yahoo.com



Τα λαϊκά παραμύθια ως μέσο προσέγγισης του πολιτισμού από το σύγχρονο σχολείο

Νατάσα Μιχαηλίδου - Δημήτρης Αβούρης

Περίληψη

Τα λαϊκά παραμύθια αποτελούν τα ίδια ένα πολύ σημαντικό κομμάτι του πολιτισμού, με πολύ παλιές καταβολές και με τη σοφία των αιώνων συμπυκνωμένη σε μια μοναδική και σχεδόν ποιητική σύνθεση. Η δύναμη των παραμυθιών, του είδους αυτού της λαϊκής λογοτεχνίας, έγκειται ακριβώς στο απόσταγμα της εμπειρίας του ανθρώπου που περιέχουν και στην προφορικότητά τους. Τα χαρακτηριστικά των παραμυθιών και η γοητεία τους μπορούν να αξιοποιηθούν και σε σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης και σε συγκεκριμένα και πολλαπλά αντικείμενα. Η παρούσα ανακοίνωση παρουσιάζει μια μέθοδο αξιοποίησης λαϊκών παραμυθιών αλλά και συγγραφής νέων, με βάση τους κανόνες των λαϊκών, για την εναλλακτική προσέγγιση της μάθησης σε χώρους πολιτισμού και κυρίως σε μνημεία και αρχαιολογικούς χώρους. Στο πλαίσιο της ανακοίνωσης θα παρουσιαστούν τα βασικά χαρακτηριστικά του λαϊκού παραμυθιού, ιδιαίτερα εκείνα με μεγάλη παιδαγωγική αξία για το σύγχρονο σχολείο και εκείνα που μπορούν να συσχετιστούν με τη μάθηση σε χώρους πολιτισμού, καθώς και τα λαϊκότροπα παραμύθια που έχουν γραφτεί για τα εκπαιδευτικά προγράμματα και τις ξεναγήσεις με τίτλο «Οι μικροί αρχαιολόγοι της Θράκης».

Λέξεις κλειδιά: λαϊκό παραμύθι, μνημεία, μουσεία, αρχαιολογικοί χώροι, βιωματική μάθηση

1. Εισαγωγή

Ορισμοί για το παραμύθι έχουν προταθεί διάφοροι. Για την παρούσα εισήγηση επιλέχθηκε ένας των αρχών του 20^{ου} αιώνα (Bolte & Polivka, 1930: 4). Με βάση αυτόν το παραμύθι είναι «μια διήγηση δημιουργημένη με ποιητική φαντασία, παρμένη ιδιαίτερα από τον κόσμο του μαγικού, μιαν ιστορία του θαύματος, που δεν εξαρτάται από τους όρους της πραγματικής ζωής, και την ακούνε με ευχαρίστηση μεγάλοι και μικροί, έστω και αν δεν τη θεωρούν πιστευτή» (Αυδίκος, 1997: 33).

Η κοινωνία του παρελθόντος που συνδέεται με τη δημιουργία και διάδοση των παραμυθιών είναι κατά βάση η αγροτική παραδοσιακή κοινωνία (Μερακλής, 2012: 29-32). Αυτή η κοινωνία μπορεί στη σύγχρονη «τεχνοκρατική» εποχή μας να μοιάζει «πρωτόγονη», αμήχανη και ανόητη (Μαλαφάντης, 1990). Μια απάντηση σε παρόμοια αντιμετώπιση δίνει ο Robin George Collingwood (1889-1943), αρχαιολόγος και φιλόσοφος. Σε εργασία του με μελέτες για το λαϊκό παραμύθι, την πολιτιστική κριτική και την ανθρωπολογία, που εκδόθηκε μετά τον θάνατό του, αναφέρει χαρακτηριστικά για τους ανθρώπους και ιδιαίτερα για τα μαγικά στοιχεία της αγροτικής κοινωνίας που εμφανίζονται και στα παραμύθια και μπορεί να μας ξενίζουν σήμερα (Collingwood, 2005: 128): «...ξέρουμε ότι αυτοί οι



άνθρωποι απέχουν πολύ από το να είναι ηλίθιοι ή να στερούνται επιστημονικής γνώσης. Έχουν αρκετές γνώσεις βιολογίας για να εκτρέφουν ζώα, βοτανικής για να καλλιεργούν φυτά, αστρονομίας για να επεξεργαστούν ένα αγροτικό ημερολόγιο, ορυκτολογίας και χημείας για να λιώνουν χαλκό και κασσίτερο ή για να βρουν και να επεξεργαστούν πηλό και να τον ψήσουν για να γίνει αγγεία, φυσικής για να χρησιμοποιούν φαρμακευτικά βότανα, μηχανικής για να κατασκευάσουν άροτρα ή βάρκες...». Θα μπορούσαμε να προσθέσουμε ότι, εκτός από τα προηγούμενα, αυτοί οι άνθρωποι είχαν επίσης αρκετές γνώσεις οικολογίας (χωρίς καν να έχει δημιουργηθεί ακόμα η λέξη), ώστε να μην καταστρέφουν τον πλανήτη και αρκετή ποίηση μέσα τους, για να δημιουργούν παραμύθια.

Η δύναμη των παραμυθιών, του είδους αυτού της λαϊκής λογοτεχνίας (Μερακλής, 1988: 23-38), με τον ισχυρό, γοητευτικό, εκπαιδευτικό και συνάμα ψυχαγωγικό προφορικό λόγο, είναι δεδομένη (Μερακλής, 2012: 50-79). Στην παρούσα εργασία θα παρουσιαστούν τρόποι αξιοποίησης της δύναμης αυτής σε σχέση με τη μάθηση που λαμβάνει χώρα σε χώρους πολιτισμού και ένα παράδειγμα από τους «μικρούς αρχαιολόγους της Θράκης».

2. Παραμύθι, μνημεία, μουσεία και αρχαιολογικοί χώροι

Ακόμα και σήμερα, στις παρούσες συνθήκες οικογενειακής, εργασιακής, καλλιτεχνικής και άλλης ζωής, αφηγητές, επαγγελματίες ή μη, συνεχίζουν να επικοινωνούν τη λαϊκή σοφία των παραμυθιών και να προσφέρουν παραμυθία, δηλαδή παρηγοριά και προτροπή. Μάλιστα υπάρχουν αυθόρμητες προσπάθειες, π.χ. από γονείς (Γεργατσούλης, 2013) αλλά και περισσότερο συστηματικές, π.χ. από εκπαιδευτικούς που ενσωματώνουν το παραμύθι στις πρακτικές τους (Μωραΐτη, 2008· Ντούλια, 2010· Καραχάλιου, 2011· Τσαμπούρη κ.ά., 2016) αλλά και από φορείς, όπως η Ακαδημία Ποίησης και Παραμυθιού που οργανώνει σεμινάρια αφήγησης και συγγραφής για εκπαιδευτικούς, νοσηλευτές, γονείς κ.ά. σε όλη την Ελλάδα, ώστε να δημιουργηθούν νέα παραμύθια με βάση τους κανόνες του παραδοσιακού (Βασσάρα κ.ά., 2011· Αβούρης, 2013a· 2014).

Παράλληλα, διάφορα μουσεία και πολιτιστικοί φορείς έχουν εντάξει τα παραμύθια στις δράσεις τους, ακριβώς εξαιτίας της δύναμης και της αξίας αυτού του είδους της λαϊκής τέχνης. Μέσα από τα παραμύθια μεγάλοι και μικροί έρχονται σε επαφή με αυτό το στοιχείο της άυλης πολιτιστικής μας κληρονομιάς και μέσα από αυτό με το παρελθόν και τις ρίζες μας. Όπως αναφέρεται άλλωστε «... μέσα από τα λογής παραμύθια και τα συναξάρια μας η πρωτόγονη ψυχή των Ελλήνων ζει και βασιλεύει, με τα σπουδαιότερα σημάδια της, λαχταριστή» (Παλαμάς, 1972: 494).

Οι σχετικές δράσεις των πολιτιστικών φορέων περιλαμβάνουν οργανωμένα εκπαιδευτικά προγράμματα αφήγησης παραμυθιών για τάξεις σχολείων καθώς και δράσεις αφήγησης παραμυθιών για το ευρύ κοινό που συνήθως απευθύνονται σε οικογενειακές ομάδες (Στρομπούλη, 2009). Οι



φορείς που υλοποιούν τις δράσεις αυτές έχουν άμεση σχέση με τη λαϊκή τέχνη, όπως π.χ. το Μουσείο Νεότερου Ελληνικού Πολιτισμού, το Λαογραφικό και Εθνολογικό Μουσείο Μακεδονίας-Θράκης, το Δημοτικό Λαογραφικό Μουσείο Τρικάλων, το Σπίτι των Παραμυθιών, το Μουσείο Παραμυθιών, το Ίδρυμα Θρακικής Τέχνης και Παράδοσης, η Ακαδημία Ποίησης και Παραμυθιού, ή όχι, όπως το Μουσείο Συναισθημάτων, το Μουσείο Κυκλαδικής Τέχνης, το Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο και πολλά άλλα.

Στις δράσεις αυτές άυλο παραμύθι και υλικά κατάλοιπα του παρελθόντος συναντώνται. Για να γίνει καλύτερα κατανοητή αυτή η δυνατή σύνδεση του άυλου των παραμυθιών και της υλικής πλευράς του παρελθόντος, των κινητών ή ακίνητων μουσειακών εκθεμάτων, θα ανατρέξουμε στα βασικά χαρακτηριστικά αυτού του είδους λαϊκής λογοτεχνίας και στους τρόπους που αυτό μπορεί να επικοινωνήσει σε παιδιά αλλά και ενήλικες αξίες και έννοιες από το παρελθόν και τελικά από το παρόν και το μέλλον.

Αυτά τα βασικά χαρακτηριστικά του παραμυθιού (Αυδίκος, 1997: 35-39· Χατζητάκη-Καψωμένου, 2003: 107-162) είναι α) η προφορικότητά του και η «ανωνυμία» του δημιουργού του ή καλύτερα η ομαδική δημιουργία του, β) οι στερεοτυπικές εκφράσεις του (δρόμο πήρε-δρόμο άφησε, σαράντα μέρες και σαράντα νύχτες κ.ά.), γ) η ύπαρξη και επανάληψη παραμυθιακών μοτίβων και δομών (Μέγας, 1978· Μπρούσκου, 2007), δ) ο μαγικός και υπερφυσικός χαρακτήρας του, με ζώα που μιλούν, με δράκους που πετάνε κτλ., ε) ο τοπικός και ταυτόχρονα παγκόσμιος χαρακτήρας του, στ) ο συσχετισμός του με άχρονα στοιχεία του ανθρώπου και ζ) η ψυχαγωγική και ταυτόχρονα παιδαγωγική του διάσταση.

Η προφορικότητα του παραμυθιού, σχετική με την αρχική του δημιουργία, επεξεργασία κι αποδοχή (α), οι στερεοτυπικές εκφράσεις του, που βοηθούν τον αφηγητή και αποτελούν αναμενόμενο από το κοινό στοιχείο (β), μαζί με την ύπαρξη και επανάληψη παραμυθιακών μοτίβων και δομών (γ), αποτελούν στοιχεία που μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά τόσο στην εύκολη και «ζωντανή» κατανόηση του παραμυθιού αλλά και του χώρου ή εκθέματος στο οποίο αναφέρονται. Μια απλή, τύπου διάλεξης, αναφορά σε ένα αρχαίο έκθεμα ή μνημείο σίγουρα διαφέρει από την εμπλοκή του σε μια γοητευτική παραμυθιακή πλοκή που μεταφέρεται προφορικά (Μπουλώτης, 2012). Το ταξίδι στον χρόνο ενεργοποιείται αυτόματα με το «Μια φορά κι έναν καιρό...» και εμπλέκει ενεργά τη φαντασία του παιδιού, δημιουργώντας αξέχαστες ευχάριστες εμπειρίες.

Επίσης, αυτά τα στοιχεία των παραμυθιών μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά να πειραματιστούν τα ίδια με την απομνημόνευση και αφήγησή του. Μπορούν να γίνουν αφηγητές, ακόμα και ομαδικά, να σηκωθούν μπροστά σε κοινό και με τη βοήθεια των εικόνων στις οποίες βασίζεται το παραμύθι να οικειοποιηθούν το έκθεμα ή τον χώρο στον οποίο αναφέρεται το παραμύθι



με έναν τρόπο μοναδικό. Μπορούν να δουν την ιστορία του χώρου ή του εκθέματος ακόμα και ως αφορμή ή έμπνευση, για να πειραματιστούν τα ίδια τα παιδιά, ατομικά ή ομαδικά, με την καθοδήγηση ενός έμπειρου εκπαιδευτικού, με τη συγγραφή ενός πρωτότυπου δικού τους παραμυθιού. Βασιζόμενοι σε μια βασική δομή, με έναν ήρωα που έχει μια επιθυμία, προσπαθεί συνήθως τρεις φορές, βρίσκει εμπόδια και βοηθούς και τελικά, με τη βοήθεια και του από μηχανής θεού, καταφέρνει να επιτύχει τον σκοπό του, μπορεί ο ήρωας να ζήσει αυτός «καλά κι εμείς καλύτερα».

Στην απελευθέρωση αυτή της δημιουργικής έκφρασης θα συμβάλει ιδιαίτερα ο μαγικός και υπερφυσικός χαρακτήρας του παραμυθιού (δ). Τα παιδιά μπορούν να αφήσουν ελεύθερη την φαντασία τους και αξιοποιώντας τους κανόνες του παραμυθιού, να εκφραστούν δημιουργικά. Τα απλά (και όχι απλοϊκά) στοιχεία του παραμυθιού, ως προς τη δομή και το περιεχόμενο, μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά, ώστε να γράψουν ένα δικό τους παραμύθι, που να εξερευνά με μοναδικό, συμβολικό κι ανεπανάληπτο τρόπο δικές τους σκέψεις, ιδέες κι ανησυχίες σχετικές και με τα μνημεία, χώρους και μουσεία.

Παρόλα τα εξωπραγματικά όντα και τις παράλογες πράξεις και καταστάσεις που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στο παραμύθι, το τελικό απόσταγμα του είναι καθόλα πραγματικό. Το χαρακτηριστικό αυτό του συμβολικού λόγου του παραμυθιού συνοψίζεται πολύ εύστοχα σε ένα σχετικό απόσπασμα από την πρώτη έκδοση των παραμυθιών της Χαλιμάς στα ελληνικά το 1757: «Αι ιστορίαι ... είναι τόσον παράδοξοι, τα συμβεβηκότα είναι τόσον περίεργα, τα φαινόμενα είναι τόσον τερατώδη και τα συμπεράσματα εξεναντίας τόσον αξιάκουστα, οπού εκπλήττουσιν την ανθρωπίνην διάνοιαν...» (Κεχαγιόγλου, 1998: 4).

Σε αυτά τα χαρακτηριστικά του παραμυθιού έρχεται να προστεθεί και ο τοπικός και ταυτόχρονα παγκόσμιος χαρακτήρας του (ε) που μπορεί να συσχετιστεί πολύ επιτυχημένα με χώρους πολιτισμού ή εκθέματα. Από τη μια μεριά, το χωρικό στοιχείο στα παραμύθια είναι γενικό και αόριστο, ενώ, από την άλλη μεριά, παραμύθια που προέρχονται από περιοχές και ανθρώπους που δε συγχρωτίστηκαν μεταξύ τους παρουσιάζουν κοινά που χαρακτηρίζονται ως κοινές απαντήσεις του ανθρώπου σε κοινά ζητήματα που τον απασχόλησαν. Άλλα είδη της προφορικής παράδοσης, οι παραδόσεις, οι μύθοι και οι θρύλοι, αφορούν σε συγκεκριμένους χώρους, είδη με τα οποία βέβαια το παραμύθι συγγενεύει.

Αυτά τα στοιχεία μπορούμε να τα αξιοποιήσουμε αφηγούμενοι σε παιδιά, για παράδειγμα, ένα παραμύθι που αναφέρει στην πλοκή του ένα χάνι. Αυτό μπορεί να υλοποιηθεί ιδιαίτερα επιτυχημένα σε μια πόλη που διασώζει χάνια ως σήμερα αλλά και να αποτελέσει την αφορμή για να αναζητηθούν τα κοινά σημεία σε χάνια σε άλλες περιοχές ή χώρες, μαζί με αντίστοιχα παραμύθια προερχόμενα από εκεί. Έτσι, τα παιδιά θα έχουν τη δυνατότητα να σκεφτούν, από τη μια μεριά, κοινές ανάγκες των ανθρώπων



αλλά και κοινές λύσεις που έχουν δοθεί στο παρελθόν (τόσο ως προς τα ανθρωπογενή μνημεία όσο και ως προς τα παραμύθια) και από την άλλη μεριά, τα ιδιαίτερα κατά τόπους χαρακτηριστικά των μνημείων.

Παράλληλα με τα χωρικά χαρακτηριστικά, εντυπωσιακό και αξιοποιήσιμο στοιχείο είναι ο συσχετισμός των παραμυθιών με άχρονα στοιχεία (στ). Από τη μια μεριά, το άχρονο στοιχείο αναδεικνύεται ήδη από την έναρξη των παραμυθιών, από το «μια φορά κι έναν καιρό» που μας ταξιδεύει στο μη συγκεκριμένο «κάποτε» αλλά, μέσω του συμβολικού λόγου του, και στο «τώρα» και στο «μετά».

Μέσα από τον χρόνο του παραμυθιού ακόμα και το απώτερο παρελθόν δεν είναι πια κάτι μακρινό και ξένο, κάτι που δεν πρέπει να αγγίζουμε αλλά έρχεται, μέσω ενός ακατανόμαστου χρόνου, στο σήμερα. Το άχρονο αυτό στοιχείο εντείνεται από την εντυπωσιακή ομοιότητα χαρακτηριστικών και συμπεριφορών του ανθρώπου σε παραμύθια που δημιουργήθηκαν αιώνες πριν και στον άνθρωπο του σήμερα και του πάντα. Έτσι το παρελθόν μπορεί να πάρει «σάρκα και οστά» μπροστά μας μέσω του ζωντανού προφορικού λόγου και των διαφορετικών εικόνων που δημιουργεί η φαντασία του καθενός. Τα παιδιά σε μια ιστορία απίστευτη και απομακρυσμένη χρονικά, όπως το παραμύθι, μπορεί ταυτόχρονα να ανακαλύψουν στοιχεία κοινά με το παρόν, όπως τις ανθρώπινες αντιδράσεις, τις επιθυμίες, τις προσπάθειες και πολλά άλλα.

Το τελευταίο στοιχείο, η ψυχαγωγική και ταυτόχρονα παιδαγωγική διάσταση των παραμυθιών (ζ) μπορεί σίγουρα να ενδυναμωθεί μέσω της επαφής με μνημεία και αρχαιολογικούς χώρους. Το παραμύθι δε σηκώνει διδακτικά το δάχτυλο, δεν υποδεικνύει άμεσα σωστές και αποδεκτές συμπεριφορές και ανθρώπους. Το παραμύθι έμμεσα, μέσα από την προσπάθεια του ήρωα, ιστορημένες πράξεις και τις επιπτώσεις τους, παρουσιάζει έναν κόσμο όπου ο καλός προσπαθεί, υπομένει, επιμένει, βρίσκει βοηθούς και τελικά καταφέρνει να γίνει πιο σοφός και να επιτύχει τον στόχο του.

Το παιδί ακροατής ταξιδεύει μαζί με τον ήρωα του παραμυθιού και, χωρίς να πάθει, μαθαίνει από τα παθήματά του και γίνεται κατά τι πιο σοφό. Το παιδί ακούγοντας ένα παραμύθι σε ένα μνημείο ή μουσείο προσεγγίζει ασυνείδητα και τους ανθρώπους πίσω από τα αντικείμενα που βλέπει, αυτούς που τα ονειρεύτηκαν, που μόχθησαν γι' αυτά, που δοκίμασαν και δοκιμάστηκαν και τελικά με διάφορους τρόπους και εμπόδια έφτασαν στην δημιουργία τους. Μέσω όλων αυτών των στοιχείων τα παιδιά μπορούν να διασκεδάσουν αλλά και να σκεφτούν και τον άνθρωπο συνολικά, τι μένει από αυτόν, τι αξίζει.

3. Οι μικροί αρχαιολόγοι της Θράκης

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο «οι μικροί αρχαιολόγοι της Θράκης» αξιοποιούν το παραμύθι, το ισχυρό αυτό παιδαγωγικό και ψυχαγωγικό εργαλείο, σε



δράσεις που απευθύνονται σε σχολεία. Τα εκπαιδευτικά προγράμματα και οι ξεναγήσεις με τον ευρύτερο τίτλο «οι μικροί αρχαιολόγοι της Θράκης» παρουσιάζονται σε σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από το 2011, με έγκριση από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής και σε συνεργασία με το Ίδρυμα Θρακικής Τέχνης και Παράδοσης (ΙΘΤΠ). Σχεδιάστηκαν και υλοποιούνται στην Ξάνθη από την συγγραφέα της παρούσας εισήγησης, στην έδρα του ΙΘΤΠ στην Καπναποθήκη Π ή σε μνημεία, μουσεία και αρχαιολογικούς χώρους.

Τα πολιτιστικά αυτά προγράμματα και οι ξεναγήσεις αξιοποιούν ποικιλία εργαλείων για την προσέγγιση του εκάστοτε θέματος από τα συμμετέχοντα παιδιά, όπως μάθηση μέσω αντικειμένων, μαιευτική μέθοδο συζήτησης, παιχνίδια ρόλων, κρυμμένου θησαυρού, φύλλα εργασίας κ.ά. (Νικονάνου, 2010: 97-118). Μεταξύ των υπόλοιπων εργαλείων κυρίαρχο ρόλο παίζει η αφήγηση λαϊκών ή πρωτότυπων λαϊκότροπων παραμυθιών που έχουν γραφτεί από την συγγραφέα της παρούσας εισήγησης με την επιμέλεια του δεύτερου συγγραφέα (Μιχαηλίδου, 2012). Τα λαϊκότροπα παραμύθια χαρακτηρίζονται έτσι, καθώς ακολουθούν τους κανόνες και τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του λαϊκού παραμυθιού (Αυδίκος, 1997: 35-39· Χατζητάκη-Καψωμένου, 2003: 107-162) αλλά αποτελούν δημιούργημα ενός επώνυμου συγγραφέα και όχι αποτέλεσμα ομαδικής λαϊκής δημιουργίας και επεξεργασίας. Ιστορικά ή μυθικά στοιχεία και αρχαιολογικά κατάλοιπα από τους χώρους αναφοράς έχουν αποτελέσει την πηγή έμπνευσης των παραμυθιών αυτών αλλά τα τελευταία περιέχουν παράλληλα και μυθοπλασία.

Η προφορική αφήγηση των παραμυθιών αυτών γίνεται σε διαφορετικά χρονικά σημεία του κάθε προγράμματος ή ξενάγησης, στην αρχή, στο μέσον ή ακόμα προς το τέλος. Τα παιδιά ακούν την αφήγηση αλλά παράλληλα συμμετέχουν σε διάφορα σημεία της, αναλαμβάνοντας σύντομους ρόλους και δραματοποιώντας τμήματα των παραμυθιών με καθοδήγηση από την αφηγήτρια.

Η παρούσα εισήγηση παρουσιάζει ως παράδειγμα από τους «μικρούς αρχαιολόγους της Θράκης» το κυνήγι θησαυρού στην Καπναποθήκη Π και την χρήση σε αυτό του πρωτότυπου λαϊκότροπου παραμυθιού «Ο γεωργός και τα αρωματικά καπνά». Τα υπόλοιπα προγράμματα και ξεναγήσεις στα οποία αξιοποιείται το λαϊκό ή λαϊκότροπο παραμύθι είναι: «η ανασκαφή των μικρών αρχαιολόγων» (λαϊκότροπα), «η ζωή της σκιάς» (λαϊκά), «αφήγηση μύθων και παραμυθιών» (λαϊκά), «παραμυθο-ξενάγηση στα αρχαία Άβδηρα» (λαϊκότροπα) και «παραμυθο-ξενάγηση στο χάνι Αβέρωφ» (λαϊκότροπα) (περισσότερες πληροφορίες μπορούν να αναζητηθούν στην ιστοσελίδα www.guideinthrace.com και στην ενότητα «Προτάσεις για σχολεία»).



2.1. Το παραμύθι στην Καπναποθήκη Π

Η Καπναποθήκη Π στην Ξάνθη έχει το όνομα αυτό εξαιτίας της κάτοψής της και είναι αλλιώς γνωστή στους παλιούς Ξανθιώτες με το όνομα «Ρεζή», καθώς χτίστηκε από το Οθωμανικό Μονοπώλιο και εταιρεία γαλλικών συμφερόντων ονομαζόμενη Régie Co(mpagnie) Intéressée des Tabacs de l' Empire Ottoman (Εξάρχου, 1999). Κατασκευάστηκε γύρω στα 1890 και υπήρξε η μεγαλύτερη καπναποθήκη των Βαλκανίων με χωρητικότητα 49.000 κυβικών μέτρων. Το μνημείο αυτό έχει ανακηρυχθεί διατηρητέο από το 1985 και έχει αναστηλωθεί τμήμα του. Το 2002 η βόρεια πτέρυγιά του παραχωρήθηκε στο Ίδρυμα Θρακικής Τέχνης και Παράδοσης. Η Καπναποθήκη είναι ένα από τα πολλά καπνομάγαζα, όπως λέγονταν, στα οποία γινόταν η εμπορική επεξεργασία του φημισμένου παγκοσμίως καπνού της περιοχής. Η καλλιέργεια της ποικιλίας με το όνομα «μπασμάς», η επεξεργασία και το εμπόριο των φύλλων καπνού έφεραν μεγάλο πλούτο στην περιοχή ιδίως στα τέλη του 19^{ου} αιώνα.

Στον χώρο αυτόν λοιπόν πραγματοποιείται από το 2014 εκπαιδευτικό πρόγραμμα με το όνομα «Κυνήγι θησαυρού στην Καπναποθήκη Π» για μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Μιχαηλίδου & Αβούρης, 2015). Ανάμεσα στους στόχους του προγράμματος συγκαταλέγονται τα εξής: α) να γνωρίσουν τα παιδιά βασικά στοιχεία για την καπναποθήκη, την ιστορία του μνημείου και την χρήση του και β) να κατανοήσουν τη σημασία του καπνού για τη νεότερη ιστορία και πολεοδομική οργάνωση της Ξάνθης. Το ίδιο το πρόγραμμα διαρκεί περίπου 1,5 ώρα, ενώ πριν από την επίσκεψη οι εκπαιδευτικοί μπορούν να συμβουλευτούν τον φάκελο του προγράμματος, για να πάρουν ιδέες προετοιμασίας των μαθητών τους και σύνδεσης της δράσης με την σχολική ύλη, και το παράρτημα με περαιτέρω ενημέρωση για τη νεότερη ιστορία της Ξάνθης, τον καπνό, την καπναποθήκη κι ένα γλωσσάρι σχετικών όρων.

Η επίσκεψη της τάξης στην ίδια την Καπναποθήκη ξεκινά με μια εισαγωγική συζήτηση με τα παιδιά για το τι είναι το κτίριο στο οποίο ήρθαν και γιατί πιστεύουν ότι είναι σημαντικό. Αναφορά γίνεται επίσης και στην τυχόν ενασχόληση των οικογενειών τους ακόμα και σήμερα με τον καπνό.

Το πρόγραμμα συνεχίζεται με την αφήγηση του παραμυθιού «Ο γεωργός και τα αρωματικά καπνά» που γράφτηκε ειδικά για το εκπαιδευτικό αυτό πρόγραμμα. Ο ζωντανός προφορικός λόγος του παραμυθιού εισάγει τα παιδιά με γοητευτικό τρόπο στην καλλιέργεια και χωρική επεξεργασία του καπνού, ενώ κάνει αναφορά και στην εμπορική του επεξεργασία. Η συγγραφή του παραμυθιού βασίστηκε σε μια κεντρική αντίθεση, στα αρωματικά καπνά της Ξάνθης, τον διάσημο «μπασμά» και έναν γεωργό που δεν πλενόταν ποτέ! Μάλιστα επιστάται η προσοχή των παιδιών γιατί στοιχεία από το παραμύθι αυτό θα μπορέσουν να τα αξιοποιήσουν και στο κυνήγι θησαυρού στη συνέχεια.

Έτσι, ο ήρωας, μέσα από εμπόδια και βοηθούς που βρίσκει στον δρόμο του, καταφέρνει τελικά να βρει τη λύση, να πραγματοποιήσει τις επιθυμίες του και να ζησει «αυτός καλά κι εμείς καλύτερα». Στο παραμύθι, πέρα από τον πεζό λόγο, περιέχεται έμμετρος λόγος με στιχάκια που μπαίνουν στο στόμα του γεωργού ή άλλων χαρακτήρων του έργου. Παραδείγματος χάριν η διαδικασία «σπασίματος», δηλαδή συλλογής των φύλλων του καπνού, «μπουρλιάσματος», δηλαδή δημιουργίας των αρμαθιών και «πασταλιάσματος», δηλαδή δημιουργίας των δεμάτων, παρουσιάζεται συνοπτικά και μέσα από εικόνες και λόγια στο παρακάτω ποίημα που απαγγέλλει ο γεωργός:

«Όλα τα φύλλα του καπνού εγώ θα μαζέψω
και θα τα ράψω σε αρμαθιές για να τα συμμαζέψω.
Κάτω απ' τον ήλιο θα σταθούν κι έτσι θα τα στεγνώσω.
Παστάλια, δεμάτια θα τα κάνω εγώ σ' εμπόρους πριν τα δώσω».

Την αφήγηση του παραμυθιού ακολουθεί μια σύντομη παρουσίαση με φωτογραφίες της περιοχής από την καλλιέργεια και επεξεργασία του καπνού τον 20ο αιώνα, οι οποίες επαναλαμβάνουν περιληπτικά τις εικόνες του παραμυθιού και ταξιδεύουν τα παιδιά στο παρελθόν του κτιρίου. Το κυνήγι θησαυρού αρχίζει αμέσως μετά, με τους μαθητές να χωρίζονται σε 4 ομάδες, οι οποίες έχουν τα ονόματα παλιών γνωστών καπνεμπόρων της Ξάνθης (εικόνα 1). Οι ομάδες ακούν τις οδηγίες και παίρνουν το πρώτο στοιχείο στο χέρι. Το κάθε στοιχείο είναι κρυμμένο σε ένα σημείο της καπναποθήκης, επιβραβεύεται με πόντους και περιλαμβάνει μια αποστολή για τα παιδιά, π.χ. να βρουν κάτι στον χώρο, να απαντήσουν σε μια ερώτηση πολλαπλών επιλογών, να ζωγραφίσουν, να σκεφτούν κάτι κ.ά. Στόχος των στοιχείων είναι άλλοτε να εξοικειωθούν τα παιδιά με το κτίριο, να μάθουν τη χρήση και την ιστορία του, να μάθουν για τους ανθρώπους πίσω από αυτό, τους καπνοβιομήχανους αλλά και τους καπνεργάτες, ακόμα και να ευαισθητοποιηθούν κοινωνικά και πολιτικά, π.χ. με αναφορές στις μεγάλες απεργίες των καπνεργατών.



Εικόνα 1. Στιγμιότυπο από το κυνήγι θησαυρού στην Καπναποθήκη Π.



Το ένα στοιχείο οδηγεί στο άλλο μέχρι να φτάσουν στο 11^ο που αποτελεί τον θησαυρό και περιέχει το παλιό όνομα της Καπναποθήκης στα γαλλικά. Νικάει όχι η πιο γρήγορη ομάδα αλλά αυτή που θα ολοκληρώσει σωστά τις αποστολές που βρίσκονται στα στοιχεία. Ακολουθεί, με όλες τις ομάδες μαζεμένες, η καταμέτρηση των πόντων τους. Αυτή η διαδικασία δίνει αφορμή για περαιτέρω συζήτηση και εμπέδωση των όσων σκέφτηκαν, έκαναν, είδαν και έφτιαξαν τα παιδιά, με δυνατότητα μάλιστα να κερδίσουν εξτρά πόντους. Αφού ανακηρυχθεί ο νικητής, ακολουθεί μια σύντομη ξενάγηση στους χώρους της Καπναποθήκης που δεν επισκέφτηκαν τα παιδιά κατά το κυνήγι, με επικεφαλής τη νικήτρια ομάδα. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην επαφή των παιδιών με το κομμάτι του κτιρίου που δεν είναι αναπαλαιωμένο (του οποίου μάλιστα η στέγη έχει αρχίσει εδώ και καιρό να καταρρέει) και το οποίο φαίνεται εσωτερικά από τους χώρους του ΙΘΤΠ.

Το λαϊκότροπο παραμύθι στην περίπτωση του εκπαιδευτικού προγράμματος που παρουσιάστηκε αποτελεί έναν εισαγωγικό και γοητευτικό τρόπο για να ταξιδέψουν τα παιδιά στο παρελθόν, σχεδόν αυτόματα με το «μια φορά κι έναν καιρό», για να ακούσουν μια ιστορία με ήρωες και παθήματα που θα μπορούσαν να είναι και σημερινά και εν τέλει, για να ανοίξει όχι μόνο το μυαλό τους αλλά και η καρδιά τους σε όσα θα δουν, θα κάνουν και θα σκεφτούν στη συνέχεια. Αποτελεί, επίσης, το παραμύθι ένα εφελτήριο για να ψάξουν στη συνέχεια του προγράμματος, μέσα από διάφορες παιγνιώδεις δράσεις, τα ψέματα και την αλήθεια της αφήγησης που άκουσαν. Γιατί «ψέματα κι αλήθεια, έτσι είν' τα παραμύθια». Από τη συμμετοχή πολλών τάξεων της περιοχής της Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα στην Καπναποθήκη Π η καλύτερη αξιολόγηση ήταν ενός παιδιού που αυθόρμητα είπε: «Αχ κυρία, ήταν πολύ ωραία, γιατί έβλεπα τις καπναποθήκες και νόμιζα ότι ήταν μεγάλα σπίτια!». Η γνωριμία με το παρελθόν της Καπναποθήκης επιτυγχάνεται με διάφορα μέσα, μεταξύ άλλων και με το παραμύθι και την υπερβολή του. Γίνεται έτσι προσπάθεια να ακούσουμε τον ποιητή που λέει «... από την παραμόρφωση της πραγματικότητας, από την υπερβολή, προσδοκούσα μια διδαχή που να 'ναι συνάμα και παιχνίδι» (Ελύτης, 1987: 159).

3. Συμπερασματικά

Η παρούσα εισήγηση προσπάθησε να απαντήσει θετικά στο ερώτημα «μπορεί να χρησιμοποιήσει ένας εκπαιδευτικός σήμερα το λαϊκό ή λαϊκότροπο παραμύθι, όταν θέλει να εξερευνήσει με τους μαθητές του στοιχεία του ανθρώπινου πολιτισμού, μνημεία, μουσεία και αρχαιολογικούς χώρους;». Μπορούμε να αξιοποιήσουμε τη γοητεία που ασκούν παραμύθια, τα χαρακτηριστικά και τη δύναμή τους και να τα μετατρέψουμε σε ακόμα ένα ισχυρό εργαλείο, ώστε τα παιδιά (αλλά και ενήλικες όπως αποτυπώνεται στην ένταξη παραμυθιών και σε ξεναγήσεις ενηλίκων από την συγγραφέα) να προσεγγίσουν πιο ευχάριστα, βιωματικά και γι' αυτό πιο έντονα, ολιστικά



και με διάρκεια τον πολιτισμό, τα μνημεία, τα μουσεία και τους αρχαιολογικούς χώρους της πατρίδας μας.

Το ίδιο το παραμύθι άλλωστε αποτελεί έναν κρίκο της πολιτισμικής αλυσίδας που μας έχει φέρει μέχρι το σήμερα και μας διδάσκει για το αύριο. «Μέσα απ' τα παραμύθια κόβεις δρόμο για τη ζωή» (Αβούρης, 2013b: 24). Το ίδιο κάνουν και τα μνημεία, οι αρχαιολογικοί χώροι και τα εκθέματα των μουσείων, αν τα ακούσουμε. Μας δείχνουν τους ανθρώπους του παρελθόντος και του παρόντος, τα προβλήματα και τις λύσεις τους, τις τέχνες που άσκησαν, τα κοινά και τις διαφορές τους με εμάς. Το παραμύθι εκφράζει με τρόπο συμβολικό και ποιητικό διαχρονικούς προβληματισμούς του ανθρώπου, στοιχεία του χαρακτήρα του, επιθυμίες, εμπόδια και βοηθούς που βρίσκει στη ζωή του αλλά και λύσεις που επινοεί. Η δύναμη των λαϊκών παραμυθιών είναι δεδομένη. Η σοφία αιώνων έχει αποδοθεί προφορικά και ομαδικά με έναν μοναδικό, συμβολικό και ποιητικό λόγο που διασκεδάζει, προβληματίζει και εμπνέει. Η γοητεία αυτή του παραμυθιού είναι ένα ισχυρό εργαλείο που μπορεί να αξιοποιηθεί και από το σύγχρονο σχολείο και μάλιστα σε σχέση με χώρους πολιτισμού, με παραδοσιακά ή νέα λαϊκότροπα παραμύθια.

Η παρούσα εισήγηση θα μπορούσε να παρουσιαστεί εν περιλήψει με δύο ρήσεις του μεγάλου μας ποιητή Γιώργου Σεφέρη. Η πρώτη, σε ποιητικό λόγο, προέρχεται από το έργο του 1944 «Ο τελευταίος σταθμός» (Σεφέρης, 2012: 215), ενώ η δεύτερη, σε πεζό λόγο, από το έργο του 1939 «Μονόλογος πάνω στην ποίηση» (Σεφέρης, 1984: 126):

«Κι α σου μιλώ με παραμύθια και παραβολές
είναι γιατί τ' ακούς γλυκότερα...».

«Μια πέτρα, ένα έπιπλο, ένα χρονικό άλλο καιρού, μόνο επειδή μας φέρνει κάποιο μήνυμα από τα περασμένα· μόνο και μόνο επειδή μακραίνει, με κάποιον τρόπο, τη ζωή μας ως τα περασμένα, μας συγκινεί».

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

- Bolte, J. & G. Polivka (1930). *Anmerkungen zu den Kinder- und Hausmärchen der Gebrüder Grimm*, 4. Leipzig: Dieterich Verlag.
- Collingwood, R.G. (2005). *The philosophy of enchantment. Studies in Folktales, Cultural Criticism, and Anthropology*. Oxford: Clarendon Press.

Ελληνόγλωσσες

- Αβούρης, Δ. (2013a). *Ξέχασα να σας πω*. Αθήνα.
- Αβούρης, Δ. (2013b). *Όταν παραμυθέωμαι*. Αθήνα: Εκδόσεις Περίπλους.
- Αβούρης, Δ. (2014). Ακαδημία Ποίησης και Παραμυθιού, *Ελευθεροτυπία*, 28/9/2014. Ανακτήθηκε στις 10/11/19 από:
<http://www.enet.gr/?i=arthra-sthles.el.home&id=449210>



- Αυδίκος, Ε. (1997). *Το λαϊκό παραμύθι. Θεωρητικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Βασσάρα, Χ., Δουδουμπούλου, Β., Παπαπαναγιώτου, Β., Σαπνάρα, Ε. & Α., Χαραλαμπίκη (2011). *Θερινή Σχολή Παραμυθιάδων. Το παραμύθι*, 5, 88-97.
- Γεργατσούλης, Β. (2013). Παραμύθια απ' τη σύγχρονη προφορική παράδοση: εγγράμματοι αφηγητές, λόγιες επιδράσεις. Στο, Βοζίκας, Γ. (επιμ.). *Λαϊκός πολιτισμός και έντεχνος λόγος (ποίηση, πεζογραφία, θέατρο). Πρακτικά διεθνούς επιστημονικού συνεδρίου (Αθήνα, 8-12 Δεκεμβρίου 2010)*. Τόμος Α'. Αθήνα: Ακαδημία Αθηνών, 229-240.
- Ελύτης, Ο. (1987). *Ανοιχτά χαρτιά*. Αθήνα: Ίκαρος.
- Εξάρχου, Θ. (1999). *Καπναποθήκη του Οθωμανικού Μονοπωλίου (Regie) στην Ξάνθη*. Ξάνθη: Πολιτιστικό Αναπτυξιακό Κέντρο Θράκης.
- Καραχάλιου, Ρ. (2011). Πώς δουλεύουμε το παραμύθι μέσα από το πρόγραμμα σπουδών του Νηπιαγωγείου. *Το παραμύθι*, 3, 11-18.
- Κεχαγιόγλου, Γ. (επιμ.) (1998). *Τα παραμύθια της Χαλιμάς Α*. Αθήνα: Εστία.
- Μαλαφάντης, Κ. (1990). Το παραμύθι και η τεχνολογική εποχή μας. *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας*, 5, 269-281.
- Μέγας, Γ. (1978). *Το Ελληνικό παραμύθι. Αναλυτικός κατάλογος τύπων και παραλλαγών κατά το σύστημα Aarne-Thompson, FFC 184. Τεύχος πρώτον: Μύθοι ζώων*. Αθήνα: Ακαδημία Αθηνών.
- Μερακλής, Μ. (1988). *Τι είναι λαϊκή λογοτεχνία*. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή.
- Μερακλής, Μ. (2012). *Για το λαϊκό παραμύθι. Διδακτικές προτάσεις για νηπιαγωγούς και δασκάλους*. Αθήνα: Διάδραση.
- Μιχαηλίδου, Ν. (2012). Αρχαιολογικά μνημεία και χώροι...σαν παραμύθι. *Το παραμύθι*, 7, 99-123.
- Μιχαηλίδου, Ν. & Δ. Αβούρης (2015). Κυνήγι θησαυρού στην Καπναποθήκη Π της Ξάνθης. Στο, *Ημερίδα «Εκπαιδευτικές δράσεις για τον βιομηχανικό πολιτισμό»*, Ελληνική Ομάδα Εργασίας ICOM-CECA, 15 Μαΐου 2015, Αθήνα.
- Μπουλώτης, Χ. (2012). Μουσεία και αρχαιολογικοί χώροι ως σκηνικό για θαυμαστές ιστορίες. Στο, Γαλανίδου, Ν. και Dommasnes, L.H. (επιμ.). *Μιλώντας στα παιδιά για το παρελθόν. Μια διεπιστημονική προσέγγιση*. Αθήνα: Καλειδοσκόπιο, 221-230.
- Μπρούσκου, Α. (2007). Από μια μόνο λέξη: Αναζητώντας το νόημα της "χαμένης" προφορικής παράδοσης. *Τετράδια*, 3, 29-38.
- Μωραϊτή, Τ. (2008). Το λαϊκό παραμύθι στο νηπιαγωγείο: αναπτύσσοντας μαθηματικές δραστηριότητες με νόημα, με αφορμή ένα λαϊκό παραμύθι. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 8, 106-120.
- Νικονάνου, Ν. (2010). *Μουσειοπαιδαγωγική. Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Πατάκης.
- Ντούλια, Α. (2010). Διδάσκοντας μέσα από τα παραμύθια: Δυνατότητες - όρια - Προοπτικές. Στο, *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου*



Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω», 7-9 Μαΐου 2010.

Παλαμάς, Κ. (1972). *Άπαντα*, 6. Αθήνα: Μπίρης.

Σεφέρης, Γ. (1984). *Δοκιμές*. Αθήνα: Ίκαρος.

Σεφέρης, Γ. (2012). *Ποιήματα*. Αθήνα: Ίκαρος.

Στρουμπούλη, Α. (2009). Παραμύθι στο Μουσείο;. *Μουσείο*, 6, 4-13.

Τσαμπούρη, Α., Μυτιληναίου, Ε., Γκιαούρης, Χ. & Ευγενειάδης, Γ. (2016).

«Φτιάξε μαζί μας το δικό σου παραμύθι...». Στο, Παπαδάτος, Γ., Πολυχρονοπούλου, Σ. και Μπαστέα, Α. (επιμ.). *Λειτουργίες νόησης και λόγου στη συμπεριφορά, στην εκπαίδευση και στην ειδική αγωγή: Πρακτικά 5ου Συνεδρίου*. Αθήνα, ΕΚΠΑ, 1438-1447.

Χατζητάκη-Καψωμένου, Χ. (επιμ.) (2003). *Το νεοελληνικό λαϊκό παραμύθι*.

Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.

Νατάσα Μιχαηλίδου

*Αρχαιολόγος-Μουσειολόγος-Ξεναγός (ΜΑ), Ίδρυμα Θρακικής Τέχνης και Παράδοσης, Ακαδημία Ποίησης και Παραμυθιού
nat.michailidou@yahoo.gr*

Δημήτρης Αβούρης

*Παραμυθάς-Συγγραφέας, Ακαδημία Ποίησης και Παραμυθιού
dimitrisavouris@yahoo.com*



Δραστηριότητες και Αποτελέσματα του Πολιτιστικού Προγράμματος με τίτλο «Η Χρυσή Εποχή του Ελληνικού Κινηματογράφου»

Άννα Μπαμπαλή

Περίληψη

Στα πλαίσια των Σχολικών Δραστηριοτήτων του Μουσικού Σχολείου Πειραιά πραγματοποιήθηκε πολιτιστικό πρόγραμμα με τίτλο «Η Χρυσή Εποχή του Ελληνικού Κινηματογράφου». Ο στόχος του προγράμματος αυτού ήταν να συνδυαστεί η θεωρητική με τη βιωματική παιδαγωγική προσέγγιση στο θέμα. Για αυτό και οι μαθητές πραγματοποίησαν ερευνητική εργασία, καθώς και θεατρική παράσταση. Η ομάδα που ασχολήθηκε με την ερευνητική εργασία του προγράμματος αυτού είχε ως στόχο να μελετήσει την ιστορία του Ελληνικού Κινηματογράφου και να αναδείξει τη ζωή και το έργο των συνθετών που έγραψαν μουσική για ταινίες της Χρυσής Εποχής του Ελληνικού Κινηματογράφου. Η διδακτική προσέγγιση βασίστηκε στην ομαδοσυνεργατική μάθηση, την ανακαλυπτική και βιωματική μάθηση, σε συνδυασμό με την αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας. Η εισήγηση αυτή έχει στόχο να αναφέρει τις ποικίλες δραστηριότητες που υλοποίησαν οι μαθητές, μέσα από συνεργασίες με φορείς πολιτισμού και να αποτυπώσει τα αποτελέσματα της εργασίας που πραγματοποίησαν οι μαθητές που συμμετείχαν στην ερευνητική ομάδα του εν λόγω πολιτιστικού προγράμματος.

Λέξεις κλειδιά: Ελληνικός Κινηματογράφος, Πολιτιστικό Πρόγραμμα, Μουσική.

1. Εισαγωγή

Οι πρώτες προβολές κινηματογραφικών ταινιών στην Αθήνα γίνονται στα τέλη του 19ου αιώνα. Μέχρι τότε υπήρχαν άλλες μορφές λαϊκού θεάματος, όπως ήταν ο Καραγκιόζης, το Κουκλοθέατρο, η Επιθεώρηση και η Οπερέττα. Οι πρώτες κινηματογραφικές ταινίες είναι μικρού μήκους και έχουν θέματα που σχετίζονται με την καταγραφή της πραγματικότητας, όπως είναι τα «Επίκαιρα», οι «Ειδήσεις», οι «Ταινίες Τεκμηρίωσης». Στις μεγάλες πόλεις της Ελλάδας, αρχίζουν να κατασκευάζονται ειδικές αίθουσες για προβολή των κινηματογραφικών ταινιών, που ήταν στη μορφή του «βωβού» κινηματογράφου. Στις πρώτες κινηματογραφικές ταινίες χρησιμοποιείται ακόμη και ζωντανή μουσική υπόκρουση, άλλοτε με πιάνο και άλλοτε με μεγαλύτερες ορχήστρες, με στόχο την προσέλκυση πελατών στις αίθουσες.

Το 1927 ιδρύεται η εταιρεία Dag Film, των αδερφών Γαζιάδη, η πρώτη εταιρεία που παράγει ελληνικές ηχητικές ταινίες με σύγχρονο ήχο. Από τις αρχές της δεκαετίας του '30 ο «Ηχητικός» κινηματογράφος υπερισχύει του «Βωβού». Οι κινηματογραφικοί συνθέτες εκείνης της εποχής προτιμούν την επένδυση των ταινιών με τραγούδια. Στα τέλη της δεκαετίας του '30 κάνει την εμφάνισή του ο Φίνος (Φιλοπήμενας Φίνος), ο άνθρωπος που αργότερα θα άλλαζε όλη την ιστορία του Ελληνικού κινηματογράφου, με την ίδρυση



της Εταιρείας Φίνος Φίλμ. Ο Φίνος παρουσίασε την πρώτη ελληνική ταινία που ήταν με σύγχρονη λήψη εικόνας και ήχου. Η ταινία αυτή ήταν «Το τραγούδι του χωρισμού» του 1939.

Τα επόμενα χρόνια ο Β΄ Παγκόσμιος πόλεμος και η Γερμανική κατοχή στην Ελλάδα δυσκολεύουν πολύ την κινηματογραφική παραγωγή. Οι δεκαετίες του '40 και του '50 αποτελούν μια ενδιάμεση περίοδο ανάμεσα στις πρώτες ομιλούσες παραγωγές στον παλαιό ελληνικό κινηματογράφο και αυτές της δεκαετίας του '60 και του '70.

Κατά τη δεκαετία του '60 ο Ελληνικός κινηματογράφος γνωρίζει μεγάλη άνθιση. Ο αριθμός των ταινιών μεγάλου μήκους είναι τετραπλάσιος σε σχέση με την προηγούμενη δεκαετία του '50 και διπλάσιος σε σχέση με την επόμενη, αυτή του '70. Η Φίνος Φίλμ είναι η εταιρεία που κυριαρχεί στο ελληνικό κινηματογραφικό στερέωμα. Η παραγωγή της στη δεκαετία του 1960 φτάνει περίπου τις εκατό ταινίες, οι οποίες καλύπτουν δύο βασικά κινηματογραφικά είδη: φαρσοκωμωδία και μουσικοχορευτική ταινία (μιούζικαλ). Μεγάλο μέρος της μουσικής του Ελληνικού κινηματογράφου της δεκαετίας του '60 χρησιμοποιεί τα πρότυπα της μουσικής του κλασσικού Αμερικανικού και Ευρωπαϊκού κινηματογράφου. Το παρόν άρθρο ασχολείται και εξετάζει συγκεκριμένες ταινίες, ηθοποιούς, σεναριογράφους, σκηνοθέτες και συνθέτες των ταινιών αυτής της περιόδου του Ελληνικού Κινηματογράφου, η οποία χαρακτηρίστηκε ως Χρυσή Εποχή του Ελληνικού Κινηματογράφου.

2. Στοιχεία εφαρμογής

Στα πλαίσια του Πολιτιστικού Προγράμματος με θέμα τη Χρυσή Εποχή του Ελληνικού Κινηματογράφου, που υλοποιήθηκε κατά το σχ. έτος 2012- 2013, μια ομάδα μαθητών του Μουσικού Σχολείου Πειραιά, λειτούργησε με αυτενέργεια και σύμφωνα με τις αρχές που διέπουν μια ερευνητική εργασία (PROJECT) και δημιούργησε με ζήλο και αξιοθαύμαστη συνέπεια την ερευνητική εργασία που αποτυπώνεται σε αυτή την εισήγηση. Στην εργασία αυτή συμμετείχαν μαθητές Λυκείου, οι οποίοι εξέτασαν στοιχεία από ορισμένες ταινίες εκείνης της περιόδου, όπως συνθέτες, σεναριογράφοι/σκηνοθέτες, ηθοποιοί και χαρακτήρες πρωταγωνιστικών ρόλων, καθώς και την ιστορική εξέλιξη του μιούζικαλ στην Ελλάδα, ενώ παράλληλα μαθητές, από όλες τις τάξεις του σχολείου, προετοίμασαν σχετική μουσικοθεατρική παράσταση με σκηνές από δώδεκα προεπιλεγμένες ταινίες.

Στόχοι-επιδιώξεις

Στόχος της εργασίας αυτής ήταν να αναλυθούν και να διερευνηθούν σε κάθε μια ταινία οι παραπάνω θεματικές ενότητες, συνδυάζοντας τους παρακάτω τομείς γνώσεων:

- μουσικής (ιστορία ελληνικής μουσικής-Greek popular music- και ανάλυση μουσικού κειμένου),
- τέχνης (κινηματογράφος, θέατρο, τηλεόραση),



«Προτάσεις Τέχνης και Πολιτισμού στην Εκπαίδευση»

- ελληνικής ιστορίας, (20ος αιώνας)
- τεχνολογίας (χρήση οπτικοακουστικών μέσων, επεξεργασίας εικόνας και video)
- χρήσης και αξιοποίησης των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας.

Τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν ήταν αναζήτηση στο διαδίκτυο, βιβλιογραφία, άρθρα σε εφημερίδες, ερωτηματολόγια για συνεντεύξεις σε ηθοποιούς, συνθέτες και ακαδημαϊκούς, επιτόπια έρευνα και αναζήτηση σε βιβλιοθήκες και μουσεία, καθώς και βιωματικές δραστηριότητες.

Σκοποί της ερευνητικής αυτής εργασίας ήταν:

- Να ενσωματώσει τις Νέες Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη διαδικασία της διδασκαλίας, ακολουθώντας τις επιταγές της Παγκοσμιοποίησης (Φραγκάκη, 2007· Σολομωνίδου, 2006).
- Να καθοδηγήσει τους μαθητές σύμφωνα με τις αρχές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, αφού η όλη παιδαγωγική διαδικασία πραγματοποιήθηκε κυρίως μέσω του διαδικτύου- emails, blog, Facebook & Google apps, (Simonson et al, 1999· Βέμμου κ.α., 2009)
- Να κάνει τους μαθητές συμμετέχοντες στην διαδικασία της μάθησης και στον τρόπο που αντιλαμβάνονται και επεξεργάζονται τη μαθησιακή διαδικασία και την κοινωνική πραγματικότητα (Μακράκης, 2000).
- Να αναπτύξει την κριτική σκέψη των μαθητών, την συνεργατική μάθηση, και κυρίως την διεπιστημονική προσέγγιση της πληροφορίας, αξιοποιώντας και τις κοινωνικοπολιτιστικές προεκτάσεις ενός θέματος, με τον καθηγητή σε ρόλο συμπορευτή και συντονιστή (Ράπτης και Ράπτη, 2006). Έτσι όλα λειτουργούν με καθαρά συμμετοχικό και συνεργατικό χαρακτήρα, παύει πια να υπάρχει ο «παραγωγός» και ο «καταναλωτής», όλοι έχουν το ρόλο και του χρήστη και του δημιουργού γνώσης και πληροφορίας, σε σχέση αμφίδρομη (Bruns & Humphreys, 2007).
- Να αποδείξει ότι η εφαρμογή του κατάλληλου εκπαιδευτικού λογισμικού παρέχει στους μαθητές τη δυνατότητα ανταλλαγής γνώσεων, αλληλεπίδρασης και άμεσης ανατροφοδότησης, ανάλογα με τους ρυθμούς μάθησης του μαθητή, περισσότερο χρόνο ενασχόλησης και πειραματισμού με το μαθησιακό υλικό, αλλά και σύνδεσης με άλλα δίκτυα πληροφοριών. Έτσι, επιτυγχάνεται η δραστηριοποίηση στη διαδικασία της μάθησης, μέσω ισχυρότερου μαθησιακού κινήτρου, η αυτοεκπαίδευση, η δημιουργία ερευνητικού τρόπου μάθησης, και βεβαίως η συνεργατική αντίληψη μεταξύ των μαθητών (Ράπτης και Ράπτη, 2006· Τριλιανός, 2008).
- Να ανοίξει δίοδο επικοινωνίας με την κοινωνία, δημιουργώντας διάθεση για διάλογο με αυτή, σε κλειστό επίπεδο μέσα από την



συμμετοχή στο Μαθητικό Φεστιβάλ Πρότζεκτ, ή και σε διεθνές επίπεδο, με τη δημιουργία του ιστολογίου (Κωστούλα-Μακράκη, 2001). Σε τέτοια σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης δίνεται η δυνατότητα δημιουργίας υλικού ανοιχτού σε πολλούς, δημιουργώντας έτσι διεθνή διάλογο γνώσεων και απόψεων, εξασφαλίζοντας την αντικειμενικότητα στην παροχή και λήψη πληροφοριών (Σολομωνίδου, 2006)

- Να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους σχετικά με την ιστορία του Ελληνικού Κινηματογράφου, τους ηθοποιούς που συμμετείχαν στις προς μελέτη ταινίες, τους σεναριογράφους και τους συνθέτες που έγραψαν μουσική για τις ταινίες αυτές.
- Να κατανοήσουν το ρόλο της μουσικής επένδυσης στην πλοκή μιας ταινίας, αλλά και στον τρόπο δημιουργίας μιας μουσικής σύνθεσης για κινηματογραφική ταινία (συνέντευξη με τον Μίμη Πλέσσα).
- Να αποκτήσουν την εμπειρία της κινηματογράφησης σκηνών λαμβάνοντας το ρόλο του ηθοποιού ή/και του συντελεστή παραγωγής (Μουσείο Φεστιβάλ Κινηματογράφου Θεσσαλονίκης).

3. Μεθοδολογία της διδασκαλίας

Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε βασίζεται στις αρχές λειτουργίας μαθητικών ομάδων που εμπλέκονται σε ερευνητική εργασία PROJECT (Ματσαγγούρας, 2002), σε συνδυασμό με την εξ αποστάσεως επικοινωνία με χρήση των νέων τεχνολογιών. Συγκεκριμένα οι μαθητές χωρίστηκαν σε τέσσερις ομάδες των τεσσάρων ή πέντε ατόμων. Η κάθε μια ομάδα ανέλαβε μια θεματική ενότητα (ηθοποιοί, συνθέτες, ταινίες και τεχνολογικό μέρος). Ακολούθησαν τακτικές συναντήσεις της ερευνητικής αυτής ομάδας, ενώ παράλληλα η επικοινωνία των μαθητών μεταξύ τους, αλλά και με την υπεύθυνη καθηγήτρια πραγματοποιούνταν και με τη βοήθεια των μέσων κοινωνικής δικτύωσης, των λεγόμενων ΤΠΕ (Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας), για αυτό και δημιουργήθηκε και το ιστολόγιο της πολιτιστικής ομάδας.

Ακολουθήθηκε το μοντέλο συνεργασίας καθηγητή μαθητών όπου οι μαθητές επικοινωνούν μεταξύ τους, επικοινωνούν σαν ομάδα με τον καθηγητή, αλλά και ως μονάδα με τον καθηγητή (Χρυσάφιδης, 2002). Η συνεργασία μαθητή καθηγητή βασίστηκε στην «φθίνουσα καθοδήγηση», σύμφωνα με την οποία ο εκπαιδευτικός διδάσκει, παρωθεί τους μαθητές την κατάλληλη στιγμή στην ερευνητική διαδικασία, και πάνω από όλα εμπνέει (Ματσαγγούρας, 2011).

Οι μεθοδολογικές προσεγγίσεις αλλά και το εκπαιδευτικό πλαίσιο που κινήθηκε η Πολιτιστική ομάδα επιζητούσε την παιδαγωγική αξιοποίηση των νέων Τεχνολογιών, όχι μόνο ως μέσα για συλλογή, καταγραφή και επεξεργασία των πληροφοριών, αλλά ως μέσο επικοινωνίας αυτών των πληροφοριών με την σχολική κοινότητα αλλά και την «Παγκόσμια» κοινότητα.



Έτσι οι μαθητές χρησιμοποίησαν λογισμικά και προγράμματα για να παράξουν αυθεντικό υλικό, παίρνοντας ενεργά μέρος στα μαθησιακά δρώμενα ως συνδιαμορφωτές. Δηλαδή οι ΤΠΕ αποτέλεσαν το εργαλείο τους για συνδιαλλαγή πληροφοριών με τον στενό και ευρύ μαθητικό ή/και κοινωνικό ιστό, δημιουργώντας καταρχήν έναν ενεργό και μετέπειτα στοχαζόμενο μαθητή-εκπαιδευτικό-πολίτη (Κωστούλα-Μακράκη και Μακράκης, 2006).

Η διδακτική προσέγγιση σε αυτήν την ερευνητική εργασία πρακτικά συμπεριέλαβε και τη θεωρία της «αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας» της από απόσταση εκπαίδευσης, όπως την έθεσε ο Holmberg και την «Κοινωνικοπολιτισμική Θεωρία» όπως τη συνέδεσε με τις ΤΠΕ ο Ally (2008). Σύμφωνα με τον πρώτο η μαθησιακή διαδικασία ενδυναμώνεται με την συχνή επαφή και συνομιλία του καθηγητή με τον μαθητή, σε επίπεδο πιθανώς φιλικό που υποδηλώνει προσωπική σχέση, με τον καθηγητή ως εμπυχωτή και συνομιλητή, που υποβοηθά τον αναστοχασμό, αλλά και την ουσιαστική και ενεργή ένταξη του μαθητή στην εκπαιδευτική/ερευνητική διαδικασία. Ο Ally (2008) ενσωμάτωσε τις δυνατότητες του Web 2.0 και της κοινωνικής δικτύωσης στην όποια διαδικασία «αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας», συμπεριλαμβανομένης και της εξ αποστάσεως διδασκαλίας.

Η έρευνα της ομάδας περιείχε τόσο αναζήτηση στο διαδίκτυο, όσο και μελέτη σχετικής βιβλιογραφίας. Σημαντικό ρόλο έπαιξαν οι επισκέψεις μας στην Ταινιοθήκη της Ελλάδος, από όπου αντλήσαμε πλούσιο βιβλιογραφικό υλικό και σπουδαίες πληροφορίες για την φύλαξη και συντήρηση των ταινιών από παλαιότερα μέχρι σήμερα, με έμφαση στη μετάβαση από τον αναλογικό στο ψηφιακό τρόπο. Οι μαθητές συνέλεξαν πλούσιο φωτογραφικό υλικό και βιβλιογραφία από τη Βιβλιοθήκη της Ταινιοθήκης, το οποίο αποτέλεσε και το κύριο μέρος της έρευνας.

Η ομάδα που ανέλαβε το τεχνολογικό μέρος της έρευνας ήταν εκείνη που συγκέντρωσε φωτογραφίες από όλες τις δραστηριότητες της ερευνητικής ομάδας του πολιτιστικού αυτού προγράμματος, συνέλεξε πληροφορίες για τις μηχανές προβολής και λήψης και για τον τρόπο γυρισμάτων, αλλά κυρίως ασχολήθηκε με τα βίντεο των δραστηριοτήτων της ομάδας. Συγκεκριμένα, ανέλαβε την επεξεργασία τους και τη δημιουργία του βίντεοκλιπ, ενώ βοήθησε όλη την ομάδα στη χρήση του ιστολογίου. Οι επισκέψεις σε ταινιοθήκη της Ελλάδος (Αθήνα) και Μουσείο Φεστιβάλ Κινηματογράφου Θεσσαλονίκης στα πλαίσια της Εκπαιδευτικής εκδρομής του Πολιτιστικού Προγράμματος, αποτέλεσαν τις κύριες πηγές άντλησης του ερευνητικού υλικού τους.

Η έρευνα τους περιελάμβανε και βιωματική εργασία με συνεντεύξεις από ηθοποιούς και συνθέτες, παρακολούθηση διάλεξης με θέμα τη μουσική στον Ελληνικό Κινηματογράφο, από διδάσκοντα του τμήματος Μουσικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Αθηνών, δημιουργία μαθητικής ραδιοφωνικής εκπομπής με θέμα τον Ελληνικό κινηματογράφο και τις δραστηριότητες της



Πολιτιστικής Ομάδας, καθώς και επισκέψεις σε μουσεία σε Αθήνα και Θεσσαλονίκη. Δημιούργησε τα δικά της βίντεοκλιπ και παρουσίασε την έρευνά της, εκτός από τη σχολική κοινότητα, και σε συνομηλικούς της στο μαθητικό Φεστιβάλ PROJECT, που πραγματοποιήθηκε στο ΤΕΙ Πειραιά το Μάιο του 2013.

Έτσι η ερευνητική ομάδα του Πολιτιστικού Προγράμματος, θέλοντας να φιλοξενήσει το πλούσιο και πρωτότυπο υλικό, που συνέλεξε, και παράλληλα να είναι σύγχρονη με τις νέες επιταγές της εκπαίδευσης (Φραγκάκη, 2007), δημιούργησε το παρακάτω ιστολόγιο (blog) cinemasch.blogspot.gr.

4. Διδακτικό υλικό

Οι μαθητές μαζί με τους υπεύθυνους καθηγητές τους επέλεξαν να ερμηνεύσουν σκηνές από τις παρακάτω ταινίες του Ελληνικού Κινηματογράφου, όπως παρουσιάζονται κατά χρονολογική σειρά:

- Λατέρνα φτώχεια και φιλότιμο (1955)
- Αστέρω (1958)
- Μανταλένα (1960)
- Το δόλωμα (1964)
- Ραντεβού στον αέρα (1966)
- Οι Θαλασσιές οι Χάντρες (1967)
- Καλώς ήρθε το δολάριο (1967)
- Γοργόνες και Μάγκες (1968)
- Μια κυρία στα μπουζούκια (1968)
- Κορίτσια στον ήλιο (1968)
- Η Νεράιδα και το Παλικάρι (1969)
- Η Κόμισσα της Κέρκυρας (1970)

Οι μαθητές που συμμετείχαν στην ερευνητική εργασία τμηματοποίησαν το διδακτικό τους υλικό σε τρεις ομάδες ανάλογα με τη χρονολογία και το ύφος της κάθε ταινίας. Έτσι η ομάδα που ανέλαβε τις ταινίες διέκρινε τρεις κατηγορίες ταινιών στον κατάλογο των συνολικά δώδεκα ταινιών. Αυτές διαμορφώθηκαν ως εξής:

Ταινίες I – ασπρόμαυρες ελληνικές ταινίες της δεκαετίας του 1950: Η Πρώτη κατηγορία περιλαμβάνει τις τρεις παλαιότερες ασπρόμαυρες ελληνικές ταινίες της δεκαετίας του 1950 (Λατέρνα Φτώχεια και Φιλότιμο- 1955, Αστέρω- 1959, Μανταλένα- 1960).

Ταινίες II – ταινίες μιούζικαλ 1965 – 1969 του Γιάννη Δαλιανίδη Η Δεύτερη κατηγορία περιλαμβάνει τις ταινίες μιούζικαλ 1965-1969 του Γιάννη Δαλιανίδη (Ραντεβού στον Αέρα- 1966, Οι Θαλασσιές οι Χάντρες- 1967, Γοργόνες και Μάγκες- 1968, Μια κυρία στα Μπουζούκια- 1968).

Ταινίες III – έγχρωμες ελληνικές ταινίες της δεκαετίας του 1960: Η Τρίτη κατηγορία περιλαμβάνει τις υπόλοιπες έγχρωμες ελληνικές ταινίες της δεκαετίας του 1960 (Το Δόλωμα- 1964, Καλώς ήρθε το δολάριο- 1967,



Κορίτσια στον Ήλιο- 1968, Η Νεράιδα και το Παλικάρι- 1969, Κόμισσα της Κέρκυρας- 1972).

Η ομάδα αυτή Εξέτασε στοιχεία από τις προαναφερόμενες δώδεκα ταινίες, όπως υποθέσεις, σεναριογράφους/σκηνοθέτες, καθώς και την ιστορική εξέλιξη του μιούζικαλ στην Ελλάδα αναφερόμενη συγκεκριμένα σε τρία μιούζικαλ: Ραντεβού στον Αέρα, Γοργόνες και Μάγκες, και Οι Θαλασσιές οι Χάντρες. Για τις ταινίες που γυρίστηκαν πριν την ανάπτυξη των μιούζικαλ την δεκαετία του '60, αναλύσαμε το κοινωνικό και καλλιτεχνικό υπόβαθρο της ταινίας Λατέρνα Φτώχεια και Φιλότιμο.

Η ομάδα που ανέλαβε τους συνθέτες (Τάκη Μωράκη, Κώστα Καπνίση, Γιώργο Ζαμπέτα, Γιάννη Σπανό, Μάνο Χατζιδάκι, Σταύρο Ξαρχάκο, Μίμη Πλέσσα, Νίκο Μαμαγκάκη και Γιώργο Κατσαρό), εξέτασε βιογραφικά στοιχεία, άκουσε συνεντεύξεις τους στο διαδίκτυο, μελέτησε τη μουσική που έγραψαν για τις συγκεκριμένες ταινίες και συνέλεξε πληροφορίες από τη διάλεξη του κ. Πουλάκη σχετικά με την ιστορία της μουσικής στον ελληνικό κινηματογράφο από τα τέλη του 19ου αιώνα ως και την δεκαετία του 1970, τη θέση της παραδοσιακής μουσικής, καθώς και το ρόλο του μπουζουκιού στον ελληνικό κινηματογράφο.

Η ομάδα που ανέλαβε την κατηγορία «Ηθοποιοί» συγκέντρωσε βιογραφικά στοιχεία των ηθοποιών που συμμετείχαν στις δώδεκα ταινίες, χωρίζοντάς τους σε δυο κατηγορίες, αυτούς που έπαιξαν πρωταγωνιστικούς ρόλους και εκείνους που είχαν τους δευτέρους ρόλους. Σε κάθε περίπτωση αναφέρθηκαν και στους χαρακτήρες που υποδύονταν μέσα σε κάθε ταινία οι συγκεκριμένοι ηθοποιοί, συσχετίζοντάς τους και με το κοινωνικό γίνεσθαι της εποχής αλλά και με τα ιστορικά και πολιτικά γεγονότα της εποχής. Η ομάδα αυτή έκανε επιτόπια έρευνα όταν συνάντησε τον ηθοποιό Κώστα Βουτσά, στο θέατρο Ήβη, από όπου άντλησε πληροφορίες σχετικά με τις συνθήκες των γυρισμάτων εκείνη την εποχή.

6. Παρουσίαση των δραστηριοτήτων-Τα διδακτικά βήματα

6.1. Επίσκεψη στην Ταινιοθήκη της Ελλάδος

Η πρώτη επίσκεψη της ερευνητικής ομάδας του πολιτιστικού προγράμματος ήταν στην Ταινιοθήκη της Ελλάδος στην οποία οι μαθητές συνέλεξαν πλούσιο φωτογραφικό υλικό και βιβλιογραφία. Στην σύντομη αναφορά στη δημιουργία και το ρόλο του Οργανισμού, καθώς και στο παρόν και στο μέλλον αυτού, από την κ Γεωργίου, αναφέρθηκαν, μεταξύ άλλων, ότι το αρχείο της Ταινιοθήκης περιλαμβάνει γύρω στις 8000 προσβάσιμες ελληνικές και ξένες ταινίες, ότι λειτουργεί και εργαστήριο συντήρησης παλαιών ταινιών, καθώς και ότι έχει ψηφιοποιηθεί μόνο ένα μέρος του αρχείου. Τα σημαντικότερα εκθέματα που είδαν και φωτογράφησαν οι μαθητές στην Ταινιοθήκη της Ελλάδος είναι δύο από τις πρώτες κάμερες λήψης που κουρδίζονταν με μανιβέλα και μια κάμερα προβολής που λειτουργούσε με κάρβουνο.



6.2. Συνάντηση με τον Κώστα Βουτσά.

Επόμενη δραστηριότητα των μαθητών ήταν η συνάντησή τους με τον αγαπημένο τους ηθοποιό, του Ελληνικού Κινηματογράφου, Κώστα Βουτσά, στο Θέατρο Ήβη, όπου έπαιζε τότε. Στην συνομιλία τους μαζί του εξέφρασε την αγάπη του στους νέους και συγκεκριμένα είπε: «παίρνω από εσάς κύτταρα και ανανεώνομαι και συνεχίζω». Ήταν χαρά και τιμή που δέχτηκε του μαθητές του Μουσικού Σχολείου Πειραιά και μίλησε μαζί τους, παρά το απαιτητικό τους πρόγραμμα.

6.3. Επίσκεψη στο Μουσείο Κινηματογράφου Θεσσαλονίκης.

Η πολυήμερη εκπαιδευτική εκδρομή της Πολιτιστικής Ομάδας στο Μουσείο Φεστιβάλ Κινηματογράφου Θεσσαλονίκης περιελάμβανε ξενάγηση στους χώρους του, ενημέρωση για τις απαρχές και την ιστορία του κινηματογράφου γενικά, για την τεχνολογική εξέλιξή του και για τον τρόπο παραγωγής των ταινιών. Οι μαθητές είδαν για πρώτη φορά προκινηματογραφικά αντικείμενα, όπως «Ζωοτρόπια», από τα οποία ένα ήταν του William Horner του 1834, το "πραξινοσκόπιο" του Charles-Emile Reynaud του 1877, στο οποίο οι παραστάσεις ήταν ορατές όχι μέσα από σχισμές, αλλά σε ένα στρογγυλό περιστρεφόμενο πρίσμα από καθρέφτες, κάνοντας την εικόνα που αποτυπωνόταν στο ανθρώπινο μάτι πιο ευκρινή και συνεχόμενη καθώς και μια συλλογή από παλαιές κάμερες και αντικείμενα από στούντιο ηχογράφησης.

Φωτογράφησαν κοστούμια και αντικείμενα ηθοποιών από συγκεκριμένες επιτυχημένες ταινίες, όπως της Αλίκης Βουγιουκλάκη στην ταινία το "Δόλωμα", αντικείμενα της Τζένης Καρέζη και της Μελίνας Μερκούρη, καθώς και του Θανάση Βέγγου και της Άννας Φόνσου. Παρακολούθησαν τρισδιάστατο εκπαιδευτικό video σχετικά με την εξέλιξη του κινηματογράφου στην Ελλάδα τον 20ο αιώνα. Σε βιωματική δραστηριότητα δημιούργησαν το δικό τους video με σκηνές από τις ταινίες που μελέτησαν, ενώ γύρισαν μικρού μήκους ταινία σε green room, υποδυόμενοι πρωταγωνιστικούς χαρακτήρες ή/και παίρνοντας τους ρόλους του σκηνοθέτη, του παραγωγού και του κινηματογραφικού συντελεστή.

6.4. Διάλεξη του κ. Νικόλαου Πουλάκη (διδάσκοντα στο Τμήμα Μουσικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Αθηνών) στο Μουσικό Σχολείο Πειραιά.

Η έρευνα των μαθητών συνεχίστηκε με στοιχεία που άντλησαν από τη ομιλία του κ. Πουλάκη, από το τμήμα Μουσικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Αθηνών, η οποία πραγματοποιήθηκε στο χώρο εκδηλώσεων του Μουσικού Σχολείου Πειραιά. Μέσα από την ομιλία έγινε μια ιστορική προσέγγιση για την μουσική στον Ελληνικό Κινηματογράφο



με ιδιαίτερη έμφαση στους έλληνες συνθέτες Χατζιδάκι και Πλέσσα. Συγκεκριμένα ο κ. Πουλάκης αναφέρθηκε μεταξύ άλλων:

- στο «λείτμοτίφ», μια χαρακτηριστική μουσική φράση που επαναλαμβάνεται και δηλώνει κάτι μέσα στην υπόθεση του έργου - όπως στο "Δόλωμα" στη σκηνή με την Αλίκη Βουγιουκλάκη και τον Ανδρέα Μπάρκουλη, τη στιγμή που την αναγνωρίζει και της σφυρίζει τον ανάλογο σκοπό, θυμίζοντάς της το άσωτο παρελθόν της.
- στο «γκραν φινάλε» του Γιάννη Δαλιανίδη - όπως στην ταινία "Ραντεβού στον αέρα", όπου όλος ο θίασος επί σκηνής δίνει ένα φαντασμαγορικό φινάλε Αμερικανικού προτύπου.
- στο ρόλο της παραδοσιακής μουσικής μέσα στα έργα - όπως στο έργο "Η Νεράιδα και το Παλικάρι", η σκηνή με την κρητική σούστα αλλά και στο έργο "Μανταλένα" η σκηνή με τον νησιώτικο μπάλλο.
- στο ρόλο του μπουζουκιού για τη δημιουργία «Λαϊκού μιούζικαλ» - όπως στο έργο "Γοργόνες και Μάγκες", με τον πρωταγωνιστή να αναδεικνύεται ως επιτυχημένος οργανοπαίχτης.

6.5. Ενδοσχολική παρουσίαση της ερευνητικής εργασίας κατά τις Ημέρες PROJECT.

Στα πλαίσια των ημερών PROJECT στις 14 Μαΐου 2013, η ερευνητική ομάδα παρουσίασε στους μαθητές του Λυκείου το υλικό που είχε ετοιμάσει μέχρι τότε από όλες τις δραστηριότητες, καθώς και τις πληροφορίες για τις ταινίες, τους συνθέτες και τους ηθοποιούς. Η παρουσίαση που έκανε ήταν σύντομη, περιεκτική με πλούσιο φωτογραφικό υλικό.

6.6. Συνάντηση και συνέντευξη με τον συνθέτη Μίμη Πλέσσα στο στούντιό του.

Αξέχαστη εμπειρία και τιμή για τους μαθητές του Μουσικού Σχολείου Πειραιά ήταν η συνάντησή τους με τον συνθέτη Μίμη Πλέσσα, που τους δέχτηκε και τους φιλοξένησε θερμά στο σπίτι του. Είχαν την ευκαιρία να γνωρίσουν προσωπικά αυτόν τον συνθέτη, ο οποίος τους μετέφερε εμπειρίες και γνώσεις του από την εποχή του. Τους μίλησε για τη σημασία που προσδίδει η μουσική στην πνοή και στο νόημα της σκηνής μιας ταινίας. Συμβούλεψε τους μαθητές να ακολουθήσουν το ταλέντο τους και το όνειρο τους και με τη βοήθεια μουσικού παραδείγματος στο πιάνο τους έδειξε πόσες διαφορετικές έννοιες και χροιές μπορεί να δώσει ένας συνθέτης σε μια απλή μουσική φράση, ανάλογα με την εναρμόνιση και το ύφος που θα της δώσει.

6.7. Παρουσίαση της ερευνητικής μας εργασίας στο Μαθητικό Φεστιβάλ PROJECT στο Αμφιθέατρο του ΤΕΙ Πειραιά (17-19/5/2013).

Οι μαθητές ετοίμασαν ειδική παρουσίαση του υλικού που είχαν συγκεντρώσει από την έρευνα τους κατά τη διάρκεια όλης της σχολικής χρονιάς για να συμμετέχουν στο τριήμερο Μαθητικό Φεστιβάλ PROJECT που πραγματοποιήθηκε στο Αμφιθέατρο του ΤΕΙ Πειραιά τον Μάιο του συγκεκριμένου σχολικού έτους. Η παρουσία τους στο Φεστιβάλ υποστηριζόταν από το δικό τους «περίπτερο», που οργάνωσαν και έστησαν με υλικό που τους παραχωρήθηκε από άτομα του οικείου τους περιβάλλοντος, όπως παλαιές μαγνητοταινίες, καθώς και φωτογραφίες από τις μέχρι τότε δραστηριότητές τους, ενώ μοίραζαν στους επισκέπτες πλαστικοποιημένους σελιδοδείκτες με τον τίτλο του πολιτιστικού προγράμματος και το αντίστοιχο QR code.



Εικόνα 1. Συμμετοχή των μαθητών στο Μαθητικό Φεστιβάλ PROJECT

6.8. Συνέντευξη των μαθητών στο European School Radio στα πλαίσια του Μαθητικού Φεστιβάλ PROJECT.

Οι μαθητές του Μουσικού Σχολείου, που συμμετείχαν στην παρουσίαση των εργασιών της πολιτιστικής ομάδας στο Μαθητικό Φεστιβάλ Πρότζεκτ, μίλησαν με ενθουσιασμό στο European School Radio για το Μαθητικό αυτό Φεστιβάλ, ως νέο θεσμό που δίνει την ευκαιρία σε νέους να παρουσιάσουν τα ερευνητικά τους αποτελέσματα και να ανταλλάξουν ιδέες και απόψεις. Σημείωσαν ότι είναι η αρχή της διάδοσης της νεανικής καινοτομίας. Παράλληλα αποδέχθηκαν με χαρά την πρόσκληση των

εκπροσώπων του European School Radio για να κάνουν τη δική τους ραδιοφωνική εκπομπή σχετικά με τον Ελληνικό Κινηματογράφο.



Συνέντευξη στο you smile



Συνέντευξη στο European School Radio

Εικόνες 2. & 3. Συνέντευξη των μαθητών στο European School Radio

6.9. Ραδιοφωνική εκπομπή στο Χαμόγελο του Παιδιού (you smile) με τίτλο «Ραντεβού στον Αέρα»

Επισφράγιση των δραστηριοτήτων της ερευνητικής ομάδας του πολιτιστικού προγράμματος με θέμα την Χρυσή Εποχή του Ελληνικού Κινηματογράφου ήταν η ραδιοφωνική εκπομπή στο Χαμόγελο του Παιδιού (you smile) με τίτλο «Ραντεβού στον Αέρα». Σε αυτή την εκπομπή οι μαθητές παρουσίασαν τις δραστηριότητες της ομάδας τους, ενώ παράλληλα έδωσαν στους ακροατές πληροφορίες για τη μουσική και τα τραγούδια των ταινιών της Χρυσής Εποχής του Ελληνικού Κινηματογράφου.



Εικόνα 4. Οι μαθητές στον «αέρα» του USmile

7. Προϊόντα της Έρευνας

7.1. Δημοσκόπηση- Στατιστικές

Με αφετηρία τις δραστηριότητες και τα ερεθίσματα από την έρευνα οι μαθητές δημιούργησαν δημοσκοπήσεις για τις ταινίες, τους ηθοποιούς, τους

«Προτάσεις Τέχνης και Πολιτισμού στην Εκπαίδευση»

συνθέτες, τις αγαπημένες ατάκες κ.λ.π. Συγκεκριμένα από μια δημοσκόπηση για αγαπημένες ταινίες, ηθοποιούς και συνθέτες, αναδείχθηκαν ως αγαπημένοι ηθοποιοί οι Κώστας Βουτσάς, Διονύσης Παπαγιαννόπουλος, Ρένα Βλαχοπούλου και Μάρθα Καραγιάννη. “Η Κόμισσα της Κέρκυρας” ξεχώρισε με διαφορά ως αγαπημένη κωμική ταινία. Ενώ στους Αγαπημένους συνθέτες επιλέχθηκαν οι Χατζιδάκις και Πλέσσας.



Εικόνες 5 & 6. Αποτελέσματα των δημοσκοπήσεων που ανέβασαν στο διαδίκτυο

Παρατίθεται το σχετικό παράδειγμα της δημοσκόπησης που διεξήγαγαν οι μαθητές:

Δημοσκόπηση: Αγαπημένος, Αγαπημένη, Αγαπημένο...

Ποιός είναι ο αγαπημένος σας ηθοποιός, σκηνοθέτης ή συνθέτης;

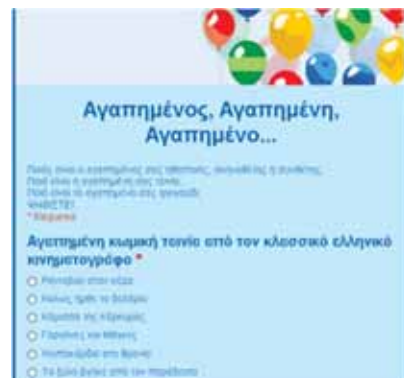
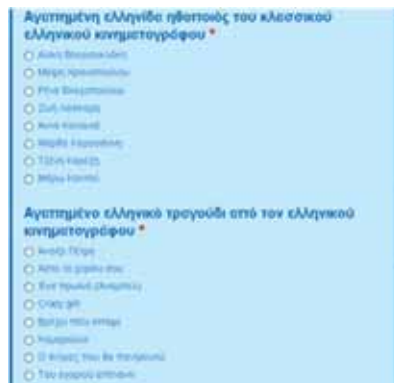
Ποιά είναι η αγαπημένη σας κωμική ή δραματική ταινία;

Ποιά είναι η αγαπημένη σας ηθοποιός;

Ποιό είναι το αγαπημένο σας τραγούδι;

ΨΗΦΙΣΤΕ!

Παρακάτω παρατίθενται εικόνες από το ερωτηματολόγιο των δημοσκοπήσεων όπως τα σχημάτισαν και τα συνέταξαν οι μαθητές με τη βοήθεια των εφαρμογών της Google.



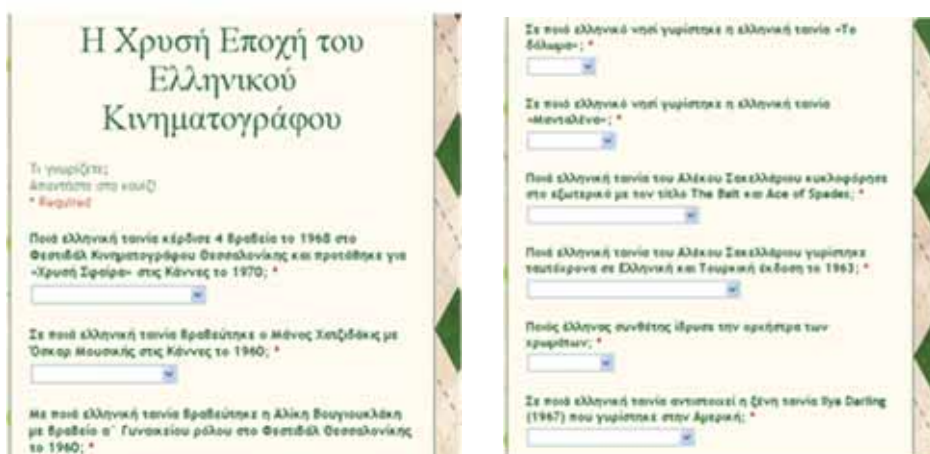
Εικόνες 7 & 8. Παραδείγματα από το ερωτηματολόγιο που ανέβασαν στην εφαρμογή της Google



7.2. Κουίζ

Επιπλέον, οι μαθητές της ερευνητικής ομάδας του πολιτιστικού προγράμματος δημιούργησαν παιχνίδια γνώσεων, κουίζ, με σκοπό να διερευνήσουν τις γνώσεις όλων των μαθητών για τον ελληνικό κινηματογράφο εκείνης της περιόδου. Στην πρώτη ερώτηση, για το ποια ταινία πήρε τέσσερα βραβεία στο Φεστιβάλ Θεσσαλονίκης το 1968, αν και δύσκολη, το 70% διάλεξε τη σωστή ταινία "Κορίτσια στον ήλιο". Πάνω από το 90% του κοινού γνώριζε ότι ο Μάνος Χατζιδάκις βραβεύτηκε με Όσκαρ για τη μουσική της ταινίας "Ποτέ την Κυριακή" στις Κάννες το 1960.

Κουίζ: Τι γνωρίζετε από ελληνικό κινηματογράφο; Απαντήστε στο



Εικόνες 9 & 10. Παραδείγματα από το Κουίζ

7.3. Ιστολόγιο

Στο ιστολόγιο που δημιουργήσαν οι μαθητές, με τη βοήθεια της εφαρμογής blogspot, φιλοξενούνται όλες οι εργασίες τους, καθώς και πληροφορίες και υλικό από τις δραστηριότητές τους. Για την απευθείας σύνδεση μέσω του κινητού έδωσαν ένα QR Code, ώστε φωτογραφίζοντάς το με την ειδική ρύθμιση στο κινητό, να συνδέονται άμεσα στο ιστολόγιο. Με αυτό το εγχείρημα και την εισαγωγή του QR code η ερευνητική αυτή εργασία μπαίνει στην παγκόσμια κοινότητα και αποκτά αναγνώστες από όλη την υφήλιο. Η διεύθυνση του ιστολογίου είναι: cinemasch.blogspot.gr/



Εικόνα 11. Το QR Code

7.4. Ηλεκτρονική Αφίσα

Οι μαθητές θέλοντας να προβάλουν με κάθε δημιουργικό τρόπο το υλικό τους, αλλά και σύμφωνα με τις νέες επιταγές της σύγχρονης εκπαίδευσης που εντάσσει τις ψηφιακές τεχνολογίες στην εκπαιδευτική διαδικασία, δημιούργησαν ηλεκτρονική αφίσα με εικόνες από τις ταινίες του Ελληνικού Κινηματογράφου, με τις οποίες ασχολήθηκαν μέσω της εφαρμογής Glogster. Στόχος ήταν να αποτυπώσουν με διαδραστικό τρόπο και συντομία το βασικό υλικό της έρευνάς τους.



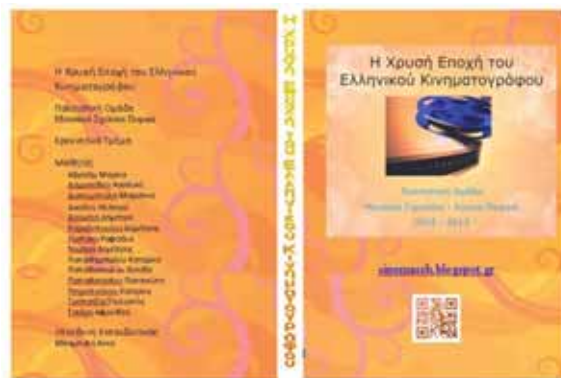
Εικόνα 12. Η Ηλεκτρονική αφίσα Glogster

7.5. Οπτικοακουστικό Υλικό- Βίντεο και Βίντεοκλιπ

Οι μαθητές, στα πλαίσια της ολοκλήρωσης των εργασιών της ομάδας, αλλά και θέλοντας να τιμήσουν τον σπουδαίο συνθέτη Μίμη Πλέσσα, που απλόχερα τους φιλοξένησε στο σπίτι του και τους μίλησε για την μουσική και το Ελληνικό Κινηματογράφο, δημιούργησαν ειδικό αποκλειστικό οπτικοακουστικό υλικό και ανάλογο βίντεοκλιπ εμπνευσμένα από την συνάντησή τους, τα οποία επένδυσαν με τα παρακάτω εξώφυλλα και τελικά απέστειλαν στον συνθέτη ως αναμνηστικά.



Εικόνα 13. Εξώφυλλο από το DVD με το υλικό από την συνέντευξη με τον Μ. Πλέσσα



Εικόνα 14. Εξώφυλλο από το DVD με εικόνες σε μορφή βίντεο από όλες τις δραστηριότητες του Πολιτιστικού Προγράμματος «Η Χρυσή Εποχή του Ελληνικού Κινηματογράφου»

7.6. Άρθρα

Το μεγαλύτερο μέρος της έρευνάς των μαθητών αποτυπώθηκε στα σχετικά κείμενα που συνέταξαν μελετώντας την σχετική βιβλιογραφία που είχαν συλλέξει από την επίσκεψή τους στην Ταινιοθήκη της Ελλάδος, αλλά και σε βιβλιοπωλεία (Αθανασάτου, 2001· Δελαπόρτας, 2001· Ζέρβας, 2003· Παπαδημητρίου, 2009· Πρέκας, 2003· Ρουβάς – Σταθακόπουλος, 2005· Σολδάτος, 2002· Τριανταφυλλίδης, 2000), καθώς και μέσω του διαδικτύου. Έτσι διαχώρισαν το υλικό τους ανάλογα με τη θεματολογία που αυτό αναφερόταν, συντάσσοντας άρθρα με τους παρακάτω τίτλους:

- Φίνος Φίλμ
- Το Ελληνικό Μιούζικαλ
- Το Λαϊκό Μιούζικαλ και η θέση του Μπουζουκιού
- Η Αλίκη Βουγιουκλάκη ως στάρ του Ελληνικού Μιούζικαλ
- Η Ρένα Βλαχοπούλου ως σταρ του Μιούζικαλ
- Το ελληνικό σινεμά δηλώνει παρόν
- Λατέρνα Φτώχεια και Φιλότιμο
- Οι θαλασσιές οι χάντρες



- Ραντεβού στον Αέρα
- Γοργόνες και Μάγκες

8. Αξιολόγηση

Αυτό το πολιτιστικό πρόγραμμα, ενώ λειτούργησε πέραν του ωρολογίου προγράμματός των μαθητών, αποτέλεσε πόλο μάθησης και δημιουργικότητας τόσο για τους καθηγητές όσο και για τους μαθητές. Οι μαθητές έθεταν όλο και περισσότερους νέους στόχους, λάμβαναν ποικίλα ερεθίσματα με προθυμία και ιδιαίτερο ζήλο. Εξέφρασαν επανειλημμένα τον ενθουσιασμό τους για το σύνολο των δραστηριοτήτων στις οποίες συμμετείχαν. Καταλυτικός παράγοντας σε αυτό ήταν η ομαδοσυνεργατικότητα και η συλλογικότητα που αναπτύχθηκε μεταξύ των μελών της ομάδας, οι περισσότεροι των οποίων ανήκαν στην ίδια τάξη του Λυκείου. Οι μαθητές έκαναν χρήση λογισμικού παρουσίασης και επεξεργασίας κειμένου, αναζήτηση στο διαδίκτυο, αλλά κυρίως έκαναν χρήση των ΤΠΕ, στοιχείο που δημιούργησε ένα διαδραστικό «παιχνίδι» ανταλλαγής γνώσεων και πληροφοριών μεταξύ τους, το οποίο αποδείχθηκε ότι κρατούσε ζωντανό το ενδιαφέρον τους για γνώση και δημιουργία.

Σίγουρα λοιπόν μια τέτοια μαθησιακή διαδικασία απέφερε στους εμπλεκόμενους πολλούς και ποικίλους καρπούς γνώσεων και δεξιοτήτων, ακόμη και μέσω της εξ αποστάσεως επικοινωνίας των μαθητών μεταξύ τους, αλλά και με την υπεύθυνη καθηγήτρια του προγράμματος. Το παραπάνω σχέδιο ερευνητικής εργασίας καταδεικνύει εμπράκτως ότι ο παιδαγωγικός ρόλος του εκπαιδευτικού μπορεί να υπερβαίνει την σχολική αίθουσα και να εκτείνεται εκτός αυτής, τόσο με τη μορφή δραστηριοτήτων, όσο και μέσω του εικονικού χώρου του διαδικτύου.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

- Ally, M. (2008). Foundations of Education Theory for Online Learning, στο Anderson, T. & Ellouni, F. (eds) *Theory and Practice of Online Learning*, 15-22, Athabasca University, Athabasca.
- Bruns, A. & Humphreys, S. (2007). Building Collaborative Capacities in Learners, The M/cyclopedia Project Revisited, <http://www.wikisym.org/ws2007/proceedings.html> Ανακτήθηκε στις 13/4/2013.
- Simonson, M., Sclosser, C. & Hanson D. (1999). Theory and Distance Education: A new Discussion, *The American Journal of Distance Education*, 13(1), 60-75.

Ελληνόγλωσσες

- Βέμμου, Ε. Βίγκου, Α. Γκότζος, Δ. & Χαντζής, Χ. (2009), ΤΠΕ & Εκπαίδευση από Απόσταση: Θεωρητικό Πλαίσιο, Πρακτικά 1ου Εκπαιδευτικού



- Συνεδρίου «Ένταξη και χρήση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία», Βόλος, ανακτήθηκε στις 15/05/2013 από <http://www.etpe.eu/new/conf?cid=14>.
- Κωστούλα-Μακράκη, Ν. (2001). *Γλώσσα και Κοινωνία: Βασικές Έννοιες*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κωστούλα- Μακράκη, Ν. & Μακράκης, Β. (2006). *Διαπολιτισμικότητα και Εκπαίδευση για ένα Βιώσιμο Μέλλον*. Κρήτη: E- Media, Ψηφιακό Κέντρο Εκπαιδευτικών Μέσων Πανεπιστημίου Κρήτης.
- Μακράκης, Β. (2000). *Υπερμέσα στην Εκπαίδευση. Μια κοινωνικο-επικοινωνιακή προσέγγιση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ματσαγγούρας, Β. (2002). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Β. (2011). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας I & II*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α. (2006). *Μάθηση και Διδασκαλία στην Εποχή της Πληροφορίας: Ολική Προσέγγιση, Α & Β*. Αθήνα.
- Σολομωνίδου, Χ. (2006). *Νέες τάσεις στην εκπαιδευτική Τεχνολογία. Επικοινωνιακοί και σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Τριλιανός, Α. (2008). *Μεθοδολογία της Σύγχρονης Διδασκαλίας, Α & Β*, 3η εκδ. Αθήνα.
- Φραγκάκη, Μ. (2007). Εκπαιδευτικοί ως φορείς διδακτικής και κοινωνικής αλλαγής: Κριτικο-Αναστοχαστική Έρευνα Δράσης μιας Ηλεκτρονικής Κοινότητας Μάθησης για την Παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ, Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Διδακτική Πράξη, 606-616, Πρακτικά 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου, Τόμος Α, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, 4-6 Μαΐου, Σύρος.
- Χρυσαφίδης, Κ. (2002). *Βιωματική Επικοινωνιακή Διδασκαλία. Η εισαγωγή της μεθόδου Project στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

Άννα Μπαμπαλή

Καθηγήτρια Πιάνου- Μουσικό Σχολείο Πειραιά

anna_babali@yahoo.co.uk



Τα όρια της ψευδαίσθησης: Από την προοπτική στην εικονική πραγματικότητα

Στυλιανή Μπάρτζου

Περίληψη

Η ενασχόληση με την τέχνη εύλογα θα προκαλούσε τον αφορισμό του Πλάτωνα για δύο λόγους, αφενός εξαιτίας της ψευδαίσθησης που προκαλεί ως μίμηση του αισθητού κόσμου και αφετέρου εξαιτίας του εγκλωβισμού του δέκτη σε μια εικονική πραγματικότητα που συνιστά η εμπύθιση σε έργα τέχνης. Η προοπτική ως διαδικασία για την πρόκληση της ψευδαίσθησης προϋποθέτει τις γνώσεις των φυσικών και γεωμετρικών νόμων από μέρους του καλλιτέχνη, που στηρίζονται στη μικρογραφική αναπαραγωγή μιας εικόνας ή ενός σχήματος. Στην Αναγέννηση, όπως και στην κλασική τέχνη η αφήγηση έπρεπε να παρουσιάζεται στον θεατή με τέτοιο τρόπο ώστε να τον πείθει ότι είναι αυτόπτης μάρτυρας στα γεγονότα. Η εμπύθιση σε έργα τέχνης αποδεικνύει ότι ο καλλιτέχνης ως ποιητής φαντασμάτων μάς δημιουργεί την ψευδαίσθηση ότι μπορούμε να διεισδύσουμε στα άδυτα ενός αόρατου και μυστηριώδους κόσμου, ενώ προοδευτικά ο ιλουζιονισμός ενισχύεται με τη διείσδυση της ψηφιακής τεχνολογίας σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας. Πιο συγκεκριμένα οι νέες τεχνολογίες δίνουν τη δυνατότητα διερεύνησης, επεξεργασίας του ψηφιακού υλικού με στόχο την παραγωγή πολυτροπικών κειμένων καθώς και την προβολή τους στη μαθητική κοινότητα ή την κοινοποίηση σε οποιοδήποτε ψηφιακό περιβάλλον. Ο θεατής πλέον δεν αρκείται στην αυτοψία που του παρείχε η αναγεννησιακή προοπτική, αλλά μετέχει στην καλλιτεχνική διαδικασία μέσα σε περιβάλλοντα εικονικής πραγματικότητας.

Λέξεις κλειδιά: ψευδαίσθηση, προοπτική, εικονική πραγματικότητα, εμπύθιση, πολυτροπικότητα

1. Εισαγωγή

Η προσέγγιση της τέχνης σε ψηφιακά περιβάλλοντα εύλογα θα προκαλούσε τον αφορισμό του Πλάτωνα για δύο λόγους, αφενός εξαιτίας της ψευδαίσθησης που προκαλεί η τέχνη ως μίμηση του αισθητού κόσμου και αφετέρου εξαιτίας του εγκλωβισμού του δέκτη σε μια εικονική πραγματικότητα που συνιστά η εμπύθιση σε ψηφιακά περιβάλλοντα. Ωστόσο εμπειριστές φιλόσοφοι προέκριναν τη συνδρομή των αισθήσεων για την πρόσληψη της γνώσης καθώς η νόηση συνδέεται με την αντικειμενική πραγματικότητα και τον αισθητό κόσμο. Σύγχρονοι παιδαγωγοί αναγνωρίζουν τη συμβολή της καλλιτεχνικής δημιουργίας στην ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων του δέκτη, καθώς επιτυγχάνει τη μετασχηματίζουσα μάθηση μέσω της αισθητικής εμπειρίας, ενώ η τέχνη αποτελεί ένα επικοινωνιακό μέσο που, υπερβαίνοντας τις προσωπικές ανάγκες του καλλιτέχνη, καλύπτει πανανθρώπινες αξίες παρέχοντας δυνατότητα πολλαπλών αναγνώσεων και οικοδόμησης πολλαπλών νοημάτων. Οι τέχνες παρέχουν γνωστική ευελιξία, ερμηνευτική γνώση, φαντασιακή σκέψη και ανάπτυξη της αισθητικής (Efland, 2002: 156-171) με αποτέλεσμα την ενεργοποίηση της κριτικής και στοχαστικής διάθεσης. Ακόμη



και οι μηχανισμοί της ψευδαίσθησης, που χρησιμοποιεί ο καλλιτέχνης, ενεργοποιούν τις προσλαμβάνουσες του δέκτη και οξύνουν την κριτική του ικανότητα.

Καταστατικό κείμενο στον τρόπο προσέγγισης της τέχνης αποτελεί το 10 βιβλίο της Πλατωνικής *Πολιτείας* όπου αναδεικνύονται οι μεταφυσικές πλευρές της καταδίκης της τέχνης (595-599). Ως ορθολογιστής φιλόσοφος ο Πλάτων θεωρεί ότι ο πραγματικός κόσμος είναι ο κόσμος των Ιδεών, της νόησης, ενώ ό,τι αντιλαμβανόμαστε με τις αισθήσεις απέχει από τον πραγματικό κόσμο κατά δύο βαθμίδες με ενδιαμέση αυτή των γενικών ιδεών που συνδέουν τα ορατά με τα νοούμενα. Η τέχνη ως μίμηση του ορατού κόσμου βρίσκεται σύμφωνα με τον Πλάτωνα στην τελευταία βαθμίδα και αποτελεί μέσο εξαπάτησης. Η εικόνα που αναδεικνύει η τέχνη είναι αναξιόπιστη και ατελής, ενώ απευθύνεται στο χαμηλότερο επίπεδο της ψυχής μας, στη φαντασία παρά στη λογική και επομένως πρέπει να απορρίπτεται ως επιρροή αναξιόπιστη, απαράδεκτη και παιδαγωγικά ακατάλληλη, επειδή υποβαθμίζει και διαφθείρει. Ο άνθρωπος υποκύπτει στη γοητεία των συμβόλων και των απεικασμάτων χωρίς ωστόσο να χάνει τον έλεγχο της πραγματικότητας. Στην αρχαιότητα η αξιοποίηση της ψευδαίσθησης στην τέχνη ήταν τόσο πρόσφατο επίτευγμα, ώστε η συζήτηση αναπόφευκτα επικεντρωνόταν στην έννοια της μίμησης (Gombrich, 1995: 23). Έχοντας ως κριτήριο την αναπαραστατική ακρίβεια αναμφίβολα η ικανότητα αυτή έχει ακολουθήσει μια εξελικτική πορεία από την υποτυπώδη μίμηση στην τελειοποίηση της ψευδαίσθησης (Gombrich, 1995: 16).

Ο μιμητικός προσανατολισμός -η ερμηνεία της τέχνης ως απομίμησης όψεων του κόσμου- υπήρξε πιθανότατα η πιο πρωτόγονη αισθητική θεωρία· ωστόσο η εμφάνισή της στους πλατωνικούς διαλόγους δεν είναι έννοια απλή: ο όρος μίμηση, όρος συσχετικός, προϋποθέτει δύο στοιχεία και κάποια αμοιβαία αντιστοιχία· μολονότι σε πολλές μεταγενέστερες θεωρίες τα πάντα περιλαμβάνονται σε δύο κατηγορίες- του αντικειμένου της μίμησης και της ίδιας της μίμησης-, ο φιλόσοφος των πλατωνικών διαλόγων χρησιμοποιεί τρεις κατηγορίες, εκ των οποίων η πρώτη περιλαμβάνει τις αιώνιες και αμετάβλητες αξίες, η δεύτερη, ως αντανάκλαση της πρώτης, εμπεριέχει τον κόσμο των αισθήσεων, τον φυσικό ή πεποιημένο κόσμο, και η τρίτη, ως αντανάκλαση της δεύτερης, περιλαμβάνει σκιές, εικόνες που σχηματίζονται στο νερό, στους καθρέφτες και στις καλές τέχνες (Abrams, 2015: 29-30).

Στην *Ποιητική*, όπως και στους πλατωνικούς διαλόγους ο όρος μίμηση προϋποθέτει ότι το καλλιτεχνικό έργο κατασκευάζεται σύμφωνα με προϋπάρχοντα πρότυπα στη φύση (Abrams, 2015:33). Αυτό που χαρακτηρίζει εν γένει τις τέχνες είναι η μίμηση των ανθρώπινων πράξεων και το είδος της πράξης που ο καλλιτέχνης μιμείται αποτελεί σημαντικό ειδοποιό διαφορά ενός καλλιτεχνικού είδους· η γένεση της τέχνης ανάγεται στο σύμφυτο ανθρώπινο ένστικτο για μίμηση και στη φυσική κλίση που έχουμε να χαιρόμαστε όταν βλέπουμε μιμήσεις (Abrams, 2015:35). Στην εργασία



επιχειρείται μια ιστορική προσέγγιση του θέματος της ψευδαίσθησης, ξεκινώντας από την πλατωνική σύλληψη, προχωρώντας στην τέχνη της Αναγέννησης, όπου εφαρμόστηκαν αρχικά οι κανόνες της προοπτικής, μέχρι τον 19ο αιώνα και καταλήγοντας στην ψηφιακή εικόνα.

Θεωρητικό πλαίσιο

Η αναφορά στα αισθητηριακά δεδομένα που ξεκίνησε με τους Άγγλους εμπειριστές εξακολουθούσε να κυριαρχεί στις ψυχολογικές έρευνες ως το τέλος του 19ου αιώνα, οπότε αναπτύχθηκε η επιστήμη της οπτικής (Gombrich, 1995: 27). Μολονότι ο εμπειρισμός του John Lock έδωσε έμφαση στον ρόλο της αίσθησης για την κατάκτηση της γνώσης, ωστόσο σύμφωνα με την ψυχολογία του 19ου αιώνα η νόηση έχει τη δυνατότητα να επεξεργάζεται τα οπτικά ερεθίσματα και να τα καταγράφει σε νοητικές εικόνες μέσω της ασύνειδης συνεπαγωγής· αυτή η αμφιταλάντευση ανάμεσα στην αίσθηση και τη νόηση ως κριτηρίων για την απόδοση της πραγματικότητας επανέρχεται στη θεωρία του Riegler, που θεωρεί ως πιο αντικειμενική αίσθηση την αφή, γιατί καταγράφει το μόνιμο σχήμα των μορφών ανεξάρτητα από τη μεταβαλλόμενη οπτική γωνία (Gombrich, 1995:27-34). Ο Rudolf Arnheim με τη σειρά του ασχολείται με την εικαστική αποτύπωση από την πλευρά της ψυχολογίας της ολικής μορφής (Gestalt) και ερμηνεύει τη μεταβολή των προτύπων πιστότητας και αληθοφάνειας από εποχή σε εποχή.

Ο παρατηρητής δεν μπορεί να διαχωρίσει τις απωθήσεις και τις έλξεις σε οπτικές διατάξεις ως γνήσιες ιδιότητες των αντιληπτών αντικειμένων καθ' εαυτά, ή την πραγματικότητα ενός ονείρου ή μιας παραίσθησης περισσότερο από την πραγματικότητα φυσικώς υπαρκτών πραγμάτων· το αν θα ονομάσουμε αυτές τις αντιληπτικές δυνάμεις ψευδαισθήσεις δεν έχει σημασία, εφόσον αναγνωρίζονται ως συστατικά κάθε ορατού, και στην πραγματικότητα η αισθητή εικόνα ως καταγραφή εμπειριών αποτελεί το έργο τέχνης, το οποίο νομιμοποιείται από αντιληπτική και καλλιτεχνική άποψη, και όχι το υλικό (Arnheim, 2005: 31). Επιπλέον πρεσβεύει ότι η αντίληψη διαμορφώνεται με τη συνέργεια της αίσθησης και της νόησης και είναι δυνατόν τα αισθητά αντικείμενα να αποτελέσουν αφετηρία για τη σκέψη (Arnheim, 2007: 19). Η όραση δεν αποτελεί μια μηχανική καταγραφή αισθητών στοιχείων, αλλά μια δημιουργική σύλληψη της πραγματικότητας-ευφάνταστη, εφευρετική, διαμόνια και ωραία (Arnheim, 2005: 17-18)· παραδέχεται ωστόσο ότι είναι σπάνια η συνειδητοποίηση της συνεισφοράς των τεχνών στην ανάπτυξη τόσο της λογικής όσο και της φαντασίας του ανθρώπου, ενώ αποτελεί επιτακτική ανάγκη η αναγνώριση ότι οι τέχνες αποτελούν το ισχυρότερο μέσο για την ενδυνάμωση του αντιληπτικού παράγοντα χωρίς τον οποίο είναι αδύνατο να πραγματωθεί εποικοδομητική σκέψη σε οποιονδήποτε τομέα (Arnheim, 2007: 21-22). Όλες οι προηγούμενες θεωρίες παρά τις διαφορές τους που προκύπτουν από τα διαφορετικά μέσα



πρόσληψης και αναπαράστασης του ορατού κόσμου που διαθέτει κάθε εποχή, αποσκοπούν στο να ερμηνεύσουν την πρόσληψη της καλλιτεχνικής δημιουργίας με βάση τον ορίζοντα προσδοκιών του δέκτη και να λάβουν υπόψη τις προκαταλήψεις από τις οποίες εμφορείται, την παιδεία και τις προσλαμβάνουσές του, διαδικασία που αποβλέπει σε μια ανταπόκριση που είναι αρχικά γενική και αόριστη για να γίνει σταδιακά εξειδικευμένη και σύνθετη (Gombrich, 1995: 38-39).

Προοπτική

Η προοπτική ως διαδικασία για την πρόκληση της ψευδαίσθησης προϋποθέτει τις γνώσεις των φυσικών και γεωμετρικών νόμων από μέρους του καλλιτέχνη που στηρίζονται στη μικρογραφική αναπαραγωγή μιας εικόνας ή ενός σχήματος. Γι' αυτό κατά τη συμμετοχή του θεατή στην ανάγνωση και ερμηνεία των εικόνων και ειδικότερα στα προβλήματα οπτικής αμφισημίας πρέπει να ληφθεί υπόψη η σχέση μεγέθους και απόστασης (Gombrich, 1995: 38-39). Στην Αναγέννηση, όπως και στην κλασική τέχνη η αφήγηση έπρεπε να παρουσιάζεται στον θεατή με τέτοιο τρόπο ώστε να τον πείθει ότι είναι αυτόπτης μάρτυρας στα γεγονότα· ο Alberti στο έργο του *De pictura* περιέγραφε το κάδρο σαν ένα παράθυρο μέσα από το οποίο ο θεατής κοιτάζει τον κόσμο του πίνακα (Gombrich, 1995:186). Πέρα από την εφαρμογή των μαθηματικών αρχών στη γλυπτική, η δημιουργία χώρου είναι ο κύριος στόχος της αρχιτεκτονικής, της μόνης από τις τέχνες που αξιοποιεί πλήρως τον τρισδιάστατο χώρο· ο ανθρώπινος νους κατορθώνει να οριοθετεί τον άπειρο, αδιάστατο χώρο με βάση τρία ορθογώνια: το μήκος, το πλάτος και το ύψος, εγχείρημα που ξεκινά από τον Βιτρούβιο με την κατάθεση της ιδέας του αρχιτέκτονα πάνω σε μια επιφάνεια και συγκεκριμένα με την ιχνογραφία (κάτοψη), την ορθογραφία (όψη) και τη σκηνογραφία (προοπτικό σχέδιο) (Χαραλαμπίδης, 2010: 45). Η γραμμική ή κεντρική προοπτική αποτελεί μαθηματικό τρόπο δημιουργίας ψευδαίσθησης ύπαρξης τρίτης διάστασης (βάθους) στη δισδιάστατη επιφάνεια του πίνακα. Έχοντας ως αφετηρία ένα κοινό σημείο σύγκλισης και φυγής των γραμμών ο χώρος προεκτείνεται πέρα από το πλαίσιο, στο άπειρο, δημιουργώντας ένα δίκτυο ανάλογο με τον κυβερνοχώρο. Ο εικαστικός χώρος έτσι διαμορφώνεται με μέσα συμβατικά ή συμβολικά, όπως η γραμμή, το χρώμα, το φως και η φόρμα, που απευθύνονται άλλοτε στις αισθήσεις και άλλοτε στη νόηση (Χαραλαμπίδης, 2010: 65).

Οι σταδιακές κατακτήσεις της φωτοσκίασης και της προοπτικής στη ζωγραφική έχουν επιβάλει ορισμένους τρόπους διαχείρισης των χρωμάτων, μόνο με τη βοήθεια των οποίων καθίσταται εφικτό τα τελευταία να διαβαθμίζονται και να κλιμακώνουν αρμονικά (*άρμογή*) το πέρασμα (τόνος) από τη σκιά στο φως (Πλίνιος, *Φυσική Ιστορία*, 43), συμβάλλοντας στην πλαστική απόδοση των μορφών· βασισμένος στο καλλιτεχνικό αποτέλεσμα ο Αριστοτέλης θεματοποιεί το ανάλογο παράδειγμα φωτοσκίασης και



προοπτικής χωρίς χρώματα θεωρώντας ότι αποδεικνύει την ιεραρχικά υψηλότερη θέση των μεν έναντι των δε· φωτοσκίαση και προοπτική μπορούν να στηριχθούν στη γραμμή του σχεδίου, η οποία διά μέσου των αυξομειώσεων στον όγκο και την έντασή της επιτυγχάνει να αποδώσει την κλιμάκωση του φωτός και σιάς και τη διευθέτηση του χώρου, χωρίς τη συνδρομή των χρωμάτων (Αγγελάτος, 2017: 199-200). Στη ζωγραφική ο καλλιτέχνης επιβάλλεται να λογοδοτεί στους δικούς της όρους μορφοποίησης, δίνοντας ιδιαίτερη βαρύτητα στα σχεδιαστικά διά της γραμμής όρια του απεικονιζόμενου συνόλου (φωτοσκίαση και προοπτική), και να μην τα εγκαταλείπει στην τύχη τους, ώστε να αποδοθούν στην πληρότητά τους τα ζωγραφικά περάσματα στο και από το μέσον του συνόλου και να μην χαθούν εξαιτίας κάποιου ακανόνιστου χρωματικού καταγισμού, ασυντόνιστου με τα σχεδιαστικά όρια των εξεικονιζόμενων μεγεθών (Αγγελάτος, 2017: 204-205). Στο πλαίσιο αυτό, τα χρώματα συμβάλλουν και είναι απαραίτητα για την πλήρη απόδοση της αρχής, του μέσου και της αποπεράτωσης ενός ζωγραφικού συνόλου, αλλά μπορούν κάλλιστα να παραλείπονται, οπότε το όλον εναπόκειται πλέον στη λευκογραφημένη επιφάνεια (Αγγελάτος, 2017: 205). Το επιχείρημα της αριστοτελικής θέσης είναι ότι ο μύθος στην ποίηση όπως και η φωτοσκίαση/προοπτική στη ζωγραφική μπορεί ως ζωντανός οργανισμός να υπάρξει με τον τρόπο των φυσικών όντων, όχι δηλαδή εξαιτίας τύχης ή σύμπτωσης, αλλά τελεολογικά προσδιορισμένος, χάρη στη μορφοποίηση της ύλης του και τη διέπουσα την αιτιακή σχέση προηγούμενου και επόμενου σκοπιμότητα αυτής της μορφοποίησης (Αγγελάτος, 2017:205-206· Αριστοτέλης, 199α: 30-32).

Η αμφιρρέπουσα μεταξύ ομοιότητας και μίμησης στοιχειοθέτηση ενός ζωγραφικού κόσμου, από τον οποίο δε λείπει η ψευδαισθητική κλίμακα της πρώτης, οφείλεται από τη μια πλευρά στη σπουδή για ακρίβεια στην απόδοση των λεπτομερειών, που χαρακτηρίζει τον Ζεύξη και φέρεται να τη θεματοποιεί ο ίδιος σε αντίστιξη με τη θεματική του ζωγραφικού έργου, οφείλεται όμως από την άλλη και στην εξισοροπητική αναλογία των μερών σε σχέση με το όλον της σύνθεσης, σύμφωνα με την αρχή της συμμετρίας, που προσγράφεται στον Παρράσιο (Πλίνιος, *Περί της αρχαίας ελληνικής ζωγραφικής*, 67, 69). Στο υψηλό μιμητικό καλλιτεχνικό αποτέλεσμα της ζωγραφικής συμβάλλει αποφασιστικά η προοπτική, η άκρα λεπτότητα στη ζωγραφική σύμφωνα με την οποία αποδίδεται σε βάθος η πλαστικότητα των μεγεθών ως προς τις μεταξύ τους σχέσεις (υπαινίσσονται αυτό που δεν μπορούν να δείξουν, σύμφωνα με τον Gombrich (1995:170) και σύμφωνα με τον άξονα που ορίζει ο περιβάλλον χώρος (Αγγελάτος, 2017: 110-111).

Σύμφωνα με την Gablik (1977) στο στάδιο των συγκεκριμένων νοητικών λειτουργιών αναπτύσσεται ο προβολικός και ο ευκλείδειος χώρος· ο προβολικός χώρος αναφέρεται στην προβολή των σωμάτων, στην προοπτική, στη σειρά και στα σημεία αναφοράς (πάνω- κάτω, αριστερά-



δεξιά, μπροστά-πίσω), ενώ ο ευκλείδειος χώρος είναι ο μαθηματικοποιημένος χώρος της Ευκλείδειας Γεωμετρίας, όπου υπάρχουν μονάδες αριθμητικής και άλλων τύπων μέτρησης των αποστάσεων και άρα υπολογισμός της απόστασης μεταξύ των αντικειμένων· ο προβολικός και ο ευκλείδειος χώρος δομούνται σταδιακά, παράλληλα και με αλληλεπίδραση κατά το τρίτο στάδιο, τότε που ο παιδικός νους φτάνει σε συντονισμούς νοητικών αντιστρέψιμων πράξεων και το παιδί μπορεί να τοποθετεί τα αντικείμενα σε σχέση με το άλλο, στον χώρο (Κουγιουμτζάκης κ.ά., 2008:161). Όπως υποστηρίζει η Gablik (1977) στο στάδιο των συγκεκριμένων νοητικών λειτουργιών αντιστοιχεί το στάδιο της Αναγέννησης, όπου κυριαρχούν οι απεικονίσεις που βασίζονται στον προβολικό και ευκλείδειο χώρο (Κουγιουμτζάκης κ.ά., 2008: 161).

Από τον 15ο ως τον 19ο αιώνα οι καλλιτέχνες επεξεργάστηκαν τον χώρο με μαθηματικό τρόπο, που βασίστηκε στην προβολική γεωμετρία (προοπτική, έννοια του βάθους, σημεία αναφοράς, προβολή των σωμάτων κτλ), στην Ευκλείδεια Γεωμετρία (μέτρηση, έννοια της απόστασης, αναλογίες, παραλληλισμούς, γωνίες κτλ) και στις συσχετίσεις μεταξύ της προβολικής και της Ευκλείδειας Γεωμετρίας (Κουγιουμτζάκης κ.ά., 2008: 165). Κατά την Αναγέννηση, οι καλλιτέχνες κατόρθωσαν να εισαγάγουν στο έργο τους τον προβολικό χώρο, κάτι που δείχνει επίγνωση των σχέσεων υποκειμένου-αντικείμενου: το αντικείμενο δε θεωρείται πια απομονωμένο, αλλά υπάρχει σε σχέση με μια άποψη, μια προοπτική, εκείνη του παρατηρητή· ουσιαστικό χαρακτηριστικό του προβολικού χώρου είναι η είσοδος του παρατηρητή, δηλαδή η προοπτική του, σε σχέση με την οποία προβάλλονται οι μορφές και απεικονίζεται το βάθος, αφού το υποκείμενο προσανατολίζεται στον χώρο ως προς τον κάθετο, τον οριζόντιο και τον εγκάρσιο άξονα· εκείνο που έκανε δυνατή τη μετάβαση από τον δισδιάστατο στον τρισδιάστατο χώρο των ευκλείδειων σχέσεων είναι η έννοια της απόστασης, δηλαδή το μήκος του διαστήματος ανάμεσα στα αντικείμενα· οι καλλιτέχνες εισήγαγαν ένα δίκτυο με υπολογίσιμες γωνίες και ευθείες γραμμές πάνω σε μια σκηνή και παράλληλα ταξινόμησαν και σειροθέτησαν τις σχέσεις των αποστάσεων (Κουγιουμτζάκης κ.ά., 2008: 165).

Έτσι με την εισαγωγή της απόστασης, το δισδιάστατο γίνεται τρισδιάστατο, αφού η απόσταση οδηγεί στη δόμηση ενός συστήματος συντεταγμένων και στην οργάνωση του χωρικού πεδίου με άξονες αναφοράς· η αίσθηση του βάθους υπονοεί την κατάκτηση της απόστασης ανάμεσα στα αντικείμενα σε έναν χώρο συντονισμένο, ενιαίο και συνδεδεμένο, όπου η σύγκλιση, το μέγεθος και η απόσταση αλληλοπροσδιορίζονται· άρα το βάθος ανήκει στην προοπτική, στον δεσμό που υπάρχει ανάμεσα στο υποκείμενο και στον κόσμο/πίνακα· για να φτάσει ο καλλιτέχνης στη σύλληψη της απόστασης και στην επεξεργασία ενός συστήματος συντεταγμένων, πρέπει να βασιστεί στους δύο βασικούς μηχανισμούς της ευκλείδειας σκέψης, δηλαδή στη διατήρηση και στη μέτρηση



του μεγέθους· σε αντίθεση με τον τοπολογικό χώρο, ο προβολικός και ο ευκλείδειος χώρος είναι οικουμενικός, είναι ένα συνεκτικό πλαίσιο που ενέχει μορφές και αντικείμενα τοποθετημένα το ένα σε σχέση με το άλλο ((Κουγιουμτζάκης κ.ά., 2008: 165-166). Η βασική ιδέα της προοπτικής είναι ότι όταν ένας άνθρωπος βλέπει κάτι μέσα από ένα παράθυρο, μπορεί να έχει μια σωστή εικόνα αυτού του πράγματος ιχνηλατώντας το περίγραμμά του σε σχέση με το πλαίσιο του παραθύρου, δεδομένου ότι, όταν δεν το κάνει, δεν κινεί το κεφάλι του και χρησιμοποιεί μόνο το ένα του μάτι· η γεωμετρική οπτική και η ζωγραφική της προοπτικής σύμφωνα με την Gabilik είναι επιτεύγματα της πολιτισμικής μας ιστορίας, που μόνο πρόσφατα έγιναν συνιστώσες της οπτικής μας κατανόησης και της οπτικής κοινής λογικής και ως αναπτυξιακά παράγωγα έχουν επηρεάσει πολύ τον τρόπο με τον οποίο βλέπουμε τώρα (Κουγιουμτζάκης κ.ά., 2008: 166).

Η Gabilik τονίζει ότι η πίστη πως το σύμπαν έχει τάξη που μπορεί να εξηγηθεί λογικά με όρους γεωμετρικούς ήταν συστατικό της αιτιοκρατικής εικόνας του αναγεννησιακού κόσμου, πίστη που θεωρούσε τη φύση σταθερή και αμετάβλητη, οπότε η κυριαρχία πάνω στη φύση μέσω των μαθηματικών θεωρούνταν δεδομένη· αυτή η πίστη επιδρά στον τρόπο της ζωγραφικής, η οποία αναπαριστά το αμετάβλητο των πραγμάτων, αναπαριστά έναν κόσμο όπου η τύχη και η απροσδιοριστία δεν έχουν θέση· κατά την Αναγέννηση, η γεωμετρία ήταν αλήθεια και όλη η φύση ήταν ένα γεωμετρικό σύστημα· η γεωμετρία ήταν ο τρόπος περιγραφής του φυσικού κόσμου και ο τρόπος της ζωγραφικής, ενώ η προοπτική είναι παιδί της μαθηματικής σκέψης του αναγεννησιακού κόσμου· η αναγεννησιακή ζωγραφική, με την προοπτική και τη γεωμετρία της, ωθείται σε μεγάλους βαθμούς ακρίβειας και πιστότητας της αναπαράστασης του παρατηρούμενου κόσμου, του μοντέλου της, μέχρι του σημείου που η μίμηση, η αναπαράσταση, η μία προοπτική και η μία γεωμετρία αγγίζουν τα όριά τους στα τέλη του 19ου αιώνα (Κουγιουμτζάκης κ.ά., 2008: 166).

Στον Brunelleschi οφείλουμε, κατά τα φαινόμενα, την προοπτική, που επηρέασε αποφασιστικά την τέχνη μετά την Αναγέννηση· ούτε οι Έλληνες, που γνώριζαν τη βράχυνση, ούτε οι ζωγράφοι της ελληνιστικής εποχής, που μπορούσαν να δημιουργήσουν την ψευδαίσθηση του βάθους, ήξεραν τους μαθηματικούς νόμους σύμφωνα με τους οποίους τα αντικείμενα μοιάζουν να μικραίνουν καθώς απομακρύνονται από τον θεατή· κανείς κλασικός καλλιτέχνης δεν ήταν σε θέση να ζωγραφίσει την περίφημη λεωφόρο με τα δέντρα που οδηγεί στο βάθος της εικόνας, πριν εξαφανιστεί εντελώς στον ορίζοντα· ο Brunelleschi έδωσε στους καλλιτέχνες τη μαθηματική λύση του προβλήματος (Gombrich, 1994: 229). Τις ίδιες αρχές εφάρμοσαν ταυτόχρονα ο Masaccio στη ζωγραφική και ο Donatello στη γλυπτική. Ωστόσο η ψευδαίσθηση δεν αφορά μόνο την απόδοση του τρισδιάστατου χώρου στη ζωγραφική επιφάνεια, αλλά ακόμη και την ογκηρότητα των μορφών, η οποία μας παραπέμπει στη γλυπτική, με κορυφαία ίσως παραδείγματα τις



τοιχογραφίες του Michelangelo στην Capella Sixtina και αυτές του Giulio Romano στη Sala dei Giganti (1532-1534) στο Palazzo del Tè στη Μάντουα.

Ο Πλάτωνας καταφεύγει συχνά στην αναλογία του κατόπτρου, του καθρέφτη ή της επιφάνειας του νερού, ή ακόμη και σε ατελέστερα ομοιώματα πραγμάτων όπως οι σκιές· τα χρησιμοποιεί για να αποσαφηνίσει τις αμοιβαίες σχέσεις όλων των στοιχείων του κόσμου: των πραγμάτων (φυσικών ή τεχνητών) προς τα αρχέτυπά τους ή τις ιδέες, και των μιμήσεων των πραγμάτων (συμπεριλαμβανομένων των καλλιτεχνικών μιμήσεων) προς τα πρότυπά τους στον κόσμο των αισθήσεων (Abrams, 2015:76). Ο καθρέφτης υπήρξε η προνομιακή μεταφορά για να διευκρινιστεί η φύση των τεχνών, για πολλούς αιώνες μετά τον Πλάτωνα, ενώ στη θεωρία της Αναγέννησης οι αναφορές στον καθρέφτη είναι συχνές και ρητές· ο da Vinci καταφεύγει συχνά στον καθρέφτη για να δείξει τη σχέση της φύσης με τη ζωγραφική, αλλά και με τον νου του καλλιτέχνη (Abrams, 2015: 79).

Έτσι αξιοποιώντας το τέχνασμα του κατόπτρου πολύ συχνά αυτοπροσωπογραφίες παρεισέφεραν μέσα σε αφηγηματικές σκηνές και μεγάλες συνθέσεις εν είδει καλλιτεχνικής υπογραφής· βρίσκουμε τον Ραφαήλ στη *Σχολή των Αθηνών* να κοιτάζει κατάματα τον θεατή, τον Δομήνικο Θεοτοκόπουλο στην *Ταφή του κόμη του Οργκάθ* και τον Botticelli στην *Προσκύνηση των Μάγων* (Galleria degli Uffizi, Φλωρεντία). Ωστόσο σταδιακά η καλλιτεχνική αυτοπροσωπογραφία παύει να λειτουργεί ως μια ταπεινή δήλωση του *hic fui* (ήμουν κι εγώ εκεί ως μάρτυρας) από τον 15ο αιώνα και μετά· βασική αιτία αυτής της σημαντικής αλλαγής δεν ήταν μόνο το γεγονός ότι στη Βενετία την ίδια περίπου εποχή άρχισαν να κατασκευάζονται μεγαλύτερα, περισσότερο επίπεδα και τεχνικά αρτιότερα κάτοπτρα, αλλά και η σχέση του καλλιτέχνη με το νέο είδωλό του, τη νέα ταυτότητα, διαμορφωνόταν όχι στην επιφάνεια του κατόπτρου, αλλά σε ένα άλλο επίπεδο και μέσα από δύσκολους κοινωνικούς αγώνες για την κατάκτηση μιας ισότιμης θέσης ανάμεσα στις υπόλοιπες ελευθέριας τέχνης· από την Αναγέννηση ως τα μέσα του 19ου αιώνα η καλλιτεχνική αυτοπροσωπογραφία ακολούθησε την εξέλιξη των μεγάλων ευρωπαϊκών στιλ, για να βρεθεί τελικά αντιμέτωπη με την πρόκληση του μοντέρνου πολιτισμού και της μοντέρνας αισθητικής αντίληψης (Λοιζίδη, 2007:48). Ιδιαίτερα ευρηματικό είναι το τέχνασμα με τον καθρέφτη στην οικογενειακή προσωπογραφία του ζεύγους Arnolfini (1434) του Jan van Eyck, που υποδηλώνει την παρουσία του καλλιτέχνη, ενώ στο έργο *Las Meninas* του Velazquez ο καθρέφτης λειτουργεί σε πολλά επίπεδα, είτε για την απόδοση της αυτοπροσωπογραφίας είτε για την απόδοση του κυρίου θέματος, δηλαδή της προσωπογραφίας του βασιλικού ζεύγους.

Ο Gombrich ορίζει την τέχνη ως μια μαγική δύναμη μεταμόρφωσης του ορατού κόσμου ενώ η αξίωση της πιστότητας προκαλεί υφολογικά και ερμηνευτικά προβλήματα· έχοντας ο καλλιτέχνης ως υλικό σχήματα, γραμμές, χρώματα και σκιές δημιουργεί εικόνες, μυστηριακές όψεις της



πραγματικότητας· η μελέτη ωστόσο της τέχνης δεν περιορίζεται στην εξωτερική μορφή των εικόνων, αλλά αναζητά μέσα από αυτές σύμβολα και σχέσεις με τον άορατο κόσμο των ιδεών μέσω της εικονολογίας· τα ζητήματα έκφρασης άρρηκτα συνδεδεμένα με τα ζητήματα ύφους και καλλιτεχνικής δεξιότητας αφορούν τον υποκειμενικό τρόπο πρόσληψης της πραγματικότητας με τη συνδρομή των αισθήσεων και της ακριβούς παρατήρησης (Gombrich, 1995: 15-26). Η ψευδαίσθηση όμως μπορούσε να μετατραπεί σε αυταπάτη (*trompe d'oeil*) μόνο όταν το γενικότερο πλαίσιο δημιουργούσε μια προσδοκία που ενίσχυε την ικανότητα του καλλιτέχνη, άποψη που επιβεβαιώνεται από την πιο γνωστή ιστορία ψευδαίσθησης από την αρχαιότητα που μας παραδίδει ο Πλίνιος (*Φυσική Ιστορία* 35. 65): ο Παρράσιος νίκησε τον Ζεύξη, ο οποίος είχε ζωγραφίσει σταφύλια τόσο αληθοφανή που έρχονταν τα πουλιά για να τα τσιμπήσουν, όταν όμως ο Ζεύξης κλήθηκε στο εργαστήρι του ομοτέχνου του προσπάθησε να τραβήξει την κουρτίνα που κάλυπτε ένα έργο, για να διαπιστώσει ότι δεν είναι αληθινή, αλλά ζωγραφισμένη, το γεγονός αυτό τον υποχρέωσε να αναγνωρίσει την ανωτερότητα του ανταγωνιστή του.

Σε επίπεδο μυθοπλασίας στο έργο του Oscar Wilde *Το πορτρέτο του Dorian Gray* ο ήρωας αποτυπώνει τα ηθικά του χαρακτηριστικά και τη σταδιακή εξαχρείωση και μεταμόρφωσή του στο πορτρέτο που ζωγραφίζει ο Basil Hallward, αναδεικνύοντας την άρρηκτη σχέση τέχνης και ζωής, ως βασική απαίτηση του αισθητισμού· επίσης σε ένα από τα *Διηγήματα της Ανατολής* (2007) με τίτλο «Πώς εσώθη ο Βανγκ Φο» η Marguerite Yourcenar διευρύνει τα όρια της εικαστικής αναπαράστασης και της ικανοποίησης που προσφέρει η ψευδαίσθηση καθώς «ο Βανγκ Φο αγαπούσε το είδωλο των πραγμάτων από τα ίδια τα πράγματα και κανένα αντικείμενο στον κόσμο δεν του φαινόταν άξιο ν' αποκτηθεί, έξω από τα πινέλα, τα βάζα με τη λάκκα και τα μελάνια της Κίνας, τους ρόλους του μεταξιού και το ρυζόχαρτο» (Yourcenar, 2007:11), ενώ ο ήρωας κατορθώνει να σωθεί ο ίδιος από τον κίνδυνο και να σώσει τον μαθητή του με την εμπύθιση στο έργο τέχνης που παράγει (Yourcenar, 2007: 21-23) επιβεβαιώνοντας τη θέση ότι ο καλλιτέχνης είναι ποιητής ονείρων. Στα παραπάνω παραδείγματα εφαρμόζει η λογοτεχνία αυτό που διαθέτει ως εκφραστικό μέσο κληροδοτημένο από την κλασική παράδοση της εκφραστικής ρητορικής, την ενάργεια, ως παραστατική δύναμη που δίνει στον δέκτη μια πληθωρική αίσθηση της δραματικής φυσικής παρουσίας, ενώ το προνόμιο της ζωγραφικής είναι η ψευδαίσθηση, η δύναμη της φυσιοκρατικής και αληθοφανούς απεικόνισης των μορφών (Braider, 1993: 9).

Η τεχνική της εμπύθισης είχε εφαρμοστεί ήδη στη διαφήμιση και στον κινηματογράφο με χαρακτηριστικό παράδειγμα τα *Όνειρα* του Akira Kurosawa (1990), σε ένα από τα οποία ο ήρωας διεισδύει στους πίνακες του Van Gogh. Τα παραπάνω παραδείγματα αποδεικνύουν ότι ο καλλιτέχνης ως ποιητής φαντασμάτων μάς δημιουργεί την ψευδαίσθηση ότι μπορούμε να



διεισδύσουμε στα άδυτα ενός αόρατου και μυστηριώδους κόσμου. Ως προέκταση των παραπάνω ο λουζιονισμός ενισχύεται με τη διείσδυση της ψηφιακής τεχνολογίας σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας. Ωστόσο πολύ πριν οι υπολογιστές καταστήσουν εφικτή τη σύνθεση διαφορετικών μέσων σε πολυμέσα ή δημιουργήσουν εικονικά περιβάλλοντα, το εκθεσιακό σχέδιο, αρχής γενομένης το 1929 από τον El Lissitsky, συνιστούσε μέθοδο συνδυασμού διαφορετικών μέσων φυσικής εμπύθισης (immersion) ενός κοινού σε κατασκευασμένες τοποθεσίες και ανάμειξής του σε μια διαδικασία ενεργής, φυσικής χειραγώγησης του περιβάλλοντος χώρου (Henning, 2012: 423). Όπως έγραψε ο θεωρητικός των μέσων Harold Innis κατά τη δεκαετία του 1950 η διά των μέσων επικοινωνία αισθητοποιείται με όρους είτε χρονικής είτε χωρικής απόστασης και έκανε διάκριση ανάμεσα στα μέσα που επικοινωνούν στον χρόνο και εκείνα που είναι σχετικά εφήμερα, πλην όμως κινητά και επικοινωνούν στον χώρο· τα μουσεία πέραν του επικοινωνιακού τους ρόλου συνδέονται με την απεικόνιση, της οποίας η εστίαση σταδιακά αλλάζει καθώς η επίδραση των μέσων, η οποία έχει αμφισβητηθεί γιατί θεωρούσε ως δεδομένο ότι το κοινό απορροφά άκριτα τα μηνύματά τους, αξιοποιείται σε μελέτες που εξετάζουν τον τρόπο με τον οποίο τα μέσα διαμορφώνουν την αντίληψη και κατευθύνουν την προσοχή (Henning, 2012: 425). Σε ιστορίες των σύγχρονων μεταβολών της αντίληψης οι εκθέσεις διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο καθώς αναπτύσσουν τεχνικές οργανωμένου βαδίσματος και ένα είδος χορογραφίας των θεατών (Henning, 2012: 425).

Σε επίπεδο εκπαιδευτικό η πρόσβαση των μαθητών σε ψηφιακά μουσεία και on-line πινακοθήκες διευρύνει τη δυνατότητα αυτή στα νέα μέλη της κοινότητας προκειμένου να αποκτήσουν συνείδηση της ταυτότητάς τους και να διαμορφωθούν ενεργοί πολίτες. Το μουσείο φέρνοντας τα υποκείμενα αντιμέτωπα με τεχνουργήματα προσφέρει στους πολίτες-υποκείμενα παραδειγματικά αντικείμενα αισθητικής, ηθικής, πολιτικής και ιστορικής αξίας, καθιστώντας αναγνώσιμο το ορατό (Preziosi, 2012: 93). Οι επισκέπτες των μουσείων, φυσικοί ή εικονικοί (visual visitors), οικοδομούν πολλαπλές αναγνώσεις, που συχνά διαφοροποιούνται από τη νοηματοδότηση του επιμελητή ενός μουσείου ή μιας έκθεσης· η έννοια αυτή συνδέεται με τη μεταστρουκτουραλιστική προσέγγιση των M. Foucault και R. Barthes (Barthes, 2007: 137-143), οι οποίοι απορρίπτουν την ιδέα ότι ο πομπός ενός μηνύματος ελέγχει τα νοήματα των κειμένων χάριν μιας αντίληψης του κειμένου ως προϊόντος και ταυτόχρονα παραγωγού των κοινωνικών, πολιτισμικών και ιστορικών λόγων του (Mason, 2012:64). Έτσι η κατανόηση της μυστηριώδους ψυχο-σημειωτικής φύσης του μουσειακού αντικειμένου σε σχέση και εναρμόνιση με το υποκείμενο-δέκτη-επισκέπτη μπορεί να μας βοηθήσει να κατανοήσουμε και να επαναπροσδιορίσουμε την απελευθερωτική δύναμη της τέχνης και των μουσείων (Preziosi, 2012: 95-96).



Τα ψηφιακά μέσα ωστόσο αποσυνδέουν την υλικότητα καθώς ασχολούνται με πληροφορίες και δεδομένα, δηλαδή με το εικονικό και όχι το υλικό, γεγονός που δικαιολογείται απόλυτα αν αναλογιστούμε την έμφαση που δίνεται στην πληροφορία και την επικοινωνία (Henning, 2012: 427). Ήδη εξάλλου από τις πρώτες δεκαετίες του 20ου αιώνα τα μουσεία εγκατέλειψαν την τακτική της έκθεσης υλικών μνημείων και στηρίχτηκαν σε διαδραστικές κατασκευές απτικού τύπου, με στόχο τη μετάδοση επιστημονικών αρχών, στις προβολές φιλμ, προκειμένου να συμπληρώσουν τις εκθέσεις που στηρίζονταν σε αντικείμενα, ή σε χαρτογραφικές απεικονίσεις, διαγράμματα και αφίσες· αργότερα κατά τη δεκαετία του 1950 και του 1960 στις παγκόσμιες εκθέσεις, οι παρουσιάσεις που προκαλούσαν το εφέ της εμπύθισης και βασιζόταν στη χρήση πολυμέσων, προανήγγειλαν τις εκθέσεις πολυμέσων που στηρίζονταν στους υπολογιστές (Mondloch, 2004).

Ταυτόχρονα στα μουσεία τέχνης και στις πινακοθήκες παρουσιάστηκαν οι πρώτες εκδηλώσεις τέχνης βασιζόμενης σε εικαστικές εγκαταστάσεις, πολυμέσα και ζωντανή παρουσίαση (installation, media και performance art αντίστοιχα και αργότερα video art) (Henning, 2012: 427). Στα εικονικά μουσεία οι επισκέπτες έχουν πρόσβαση σε κείμενα, εικόνες, ήχους ή ταινίες που υπάρχουν ως συλλογή μόνο σε βάσεις δεδομένων, ενώ η μεταβλητότητα και η συναρμολογικότητα των νέων μέσων επιτρέπουν σε διαδικτυακά εικονικά μουσεία να δημιουργήσουν μουσειακές συλλογές, οι οποίες δεν υπάρχουν ως σύνολο σε μια και μοναδική βάση δεδομένων, αλλά ως διαφορετικά κομμάτια δεδομένων σε πολυάριθμες βάσεις, προσβάσιμες μέσω του Ιστού (Henning, 2012: 428).

Εικονική πραγματικότητα

Πιο προηγμένο λογισμικό αποτελεί η εικονική πραγματικότητα (Virtual Reality ή VR) ως προσομοίωση που πραγματοποιείται με τη βοήθεια της τεχνολογίας, προέκταση και εξέλιξη της αναγεννησιακής προοπτικής, και επιτρέπει στον χρήστη να αλληλεπιδρά με τρισδιάστατο μοντέλο ή σε εικονικό περιβάλλον, το οποίο μπορεί να είναι ρεαλιστικό, με την έννοια ότι μας είναι οικείο σε μακροσκοπική κλίμακα ή ότι αναπαριστά τον φυσικό κόσμο όπως τον γνωρίζουμε στην επιστήμη, αλλά δεν είναι ορατός ή ότι χρησιμοποιείται για να οπτικοποιήσει έναν φανταστικό κόσμο· το πλεονέκτημα της εικονικής πραγματικότητας έναντι των συμβατικών μεθόδων περιγραφής είναι ότι δίνεται η δυνατότητα της εμπειρίας του αντικειμένου -που θα ήταν δύσκολο αν όχι αδύνατο να περιγράψουμε με τις συμβατικές μεθόδους- ενώ σε συνδυασμό με τη διαδραστικότητα προσφέρει αξιολογη βοήθεια στη μάθηση· η εικονική πραγματικότητα προσδίδει αισθητηριακό χαρακτήρα και την αίσθηση της εμπειρίας σε αφηρημένες έννοιες με στόχο την οικοδόμηση ενός διανοητικού μοντέλου σύλληψης που με όρους οδηγεί στη θεμελίωση της γνώσης (Duffy & Jonassen, 1992). Ο βιωματικός χαρακτήρας της εικονικής πραγματικότητας συνδέεται με μια



κονστρουκτιβιστική προσέγγιση της μάθησης, καθώς ο κονστρουκτιβισμός είναι η θεωρία της απόκτησης γνώσης που υποστηρίζει ότι οι άνθρωποι οικοδομούν τη γνώση μαθαίνοντας μέσα από τις εμπειρίες, ενώ σύμφωνα με τον Jean Piaget ο μαθητής προσπαθεί να ενσωματώσει τις νέες εμπειρίες στις ήδη υπάρχουσες. Η Εικονική Πραγματικότητα (Virtual Reality, VR) προσφέρει ένα περιβάλλον για μια τέτοια ενεργό υποθετική δοκιμασία και έτσι αποτελεί ένα ισχυρό μαθησιακό μέσο. Και γενικά όπως προτείνει ο Bruner (1961), μαθητές οι οποίοι προσλαμβάνουν ενεργά τη νέα γνώση, την εμπεδώνουν πιο αποτελεσματικά και την ανακαλούν σε μεταγενέστερα στάδια, ενώ από γνωσιολογική και ψυχοσυναισθηματική άποψη η μάθηση διευκολύνεται από την αλληλεπίδραση πολυαισθητηριακών συστημάτων σε εκπαιδευτικά συμπραζόμενα (Moore, 1995: 92-93).

Στην περίπτωση της εικονικής πραγματικότητας η απάτη του ματιού στηρίζεται σε μια σειρά μαθηματικών εργαλείων που συνδέονται με τη γεωμετρικοποίηση του χώρου, τη γρήγορη εναλλαγή των εικόνων και την ψευδαίσθηση ύπαρξης τρισδιάστατων αντικειμένων (Goldfeather, 2003: 27). Η ηλεκτρονική καταγραφή του προσανατολισμού και της θέσης ενός αντικειμένου ξεκινά από τη συλλογή δεδομένων από το περιβάλλον, η οποία δημιουργείται μέσω κάμερας, μετακινούμενων σημείων, παραμόρφωσης μαγνητικού πεδίου (Goldfeather, 2003: 27-28). Οι «μαθηματικοί αρχαιολόγοι» στην έρευνα της εικονικής πραγματικότητας ανακαλύπτουν συνεχώς μαθηματικά εργαλεία από το παρελθόν τα οποία αποδεικνύονται ανεκτίμητα στην επίλυση σύγχρονων προβλημάτων, όπως την ιχνηλάτηση του ματιού (eye-tracking): προκειμένου να είναι κάποιος ενημερωμένος σε αυτό το πεδίο, πρέπει να είναι γνώστης του τετραγωνισμού, της σχεδιαστικής γεωμετρίας, της θεωρίας της εξάλειψης για την επίλυση αλγεβρικών εξισώσεων, των ανυσμάτων, της στατιστικής, των διαφοροποιημένων εξισώσεων και άλλων μαθηματικών θεωρημάτων (Goldfeather, 2003: 31).

Ο θεατής περπατά όρθιος σε ένα δωμάτιο φορώντας ένα ειδικό ζευγάρι από ενεργά γυαλιά με οθόνη και κρατά ένα ποντίκι που τον βοηθά να αλληλεπιδρά με τον χώρο· επιπλέον υπάρχει μια εισαγωγή δεδομένων (στη μορφή "head tracker") που προμηθεύει πληροφορίες σχετικά με τη θέση των μελών του χρήστη στον χώρο· το λογισμικό συγχρονίζει όλα τα τεχνάσματα και υπολογίζει τη σωστή προοπτική για κάθε τοίχο από την προοπτική του χρήστη· παράλληλα τέσσερις προβολείς στέλνουν τις εικόνες, που παράχθηκαν στον υπολογιστή, στους τρεις τοίχους και στο πάτωμα (deLahunta, 2002: 106). Κάθε τεχνολογία που αφορά την εικονική πραγματικότητα δίνει έμφαση στην αλληλεπίδραση του χρήστη, στην εμπύθιση ή στη συμμετοχή βλέποντας πάνω από ένα προνομιακό σημείο· έτσι ευθυγραμμίζονται με τα μορφικά πολιτιστικά κινήματα της δεκαετίας του 1950 όταν διεπιστημονικά πειράματα αμφισβητούσαν τα όρια γνώσης και εφαρμογής των συμβατικών τεχνών και την παρουσία τους και επρόκειτο να



ρίξουν τα διαχωριστικά ανάμεσα στον εκτελεστή (performer) και στο κοινό, τον δημιουργό και τον θεατή (deLahunta, 2002: 106).

Ο βιωματικός χαρακτήρας των συστημάτων εικονικής πραγματικότητας προκύπτει από τρεις παράγοντες: την εμπύθιση, που σχετίζεται με τη διείσδυση στο περιβάλλον και επιβεβαιώνει την αίσθηση της παρουσίας ή της αίσθησης ύπαρξης σε έναν εικαστικό χώρο (Schuemie et al., 2001), την αλληλεπίδραση, ως ικανότητα ελέγχου των συμβάντων σε προσομοίωση με κιναισθητικές διαδικασίες που με τη σειρά τους γίνονται η αρχή ανταπόκρισης με παρόμοιες δράσεις, και την πολυαισθητηριακή ανατροφοδότηση. Ο πολυαισθητηριακός χαρακτήρας της εικονικής πραγματικότητας σημαίνει ότι η πληροφορία μπορεί να προέρχεται από πολλές αισθήσεις- κυρίως την όραση, την ακοή και την αφή- και προσθέτει στην εμπειρία με την αληθοφάνεια αναλαμβάνοντας και εξασφαλίζοντας πλεόνασμα της πληροφορίας, ενισχυμένο λόγω της συνδρομής πολλών αισθητηριακών πηγών, που μειώνει το ενδεχόμενο της αμφιβολίας και της σύγχυσης, με σκοπό την αντικατάσταση του πραγματικού κόσμου με έναν εικονικό κόσμο και που επιτρέπει στον χρήστη να συμπεριφέρεται όπως αν βρισκόταν στον πραγματικό κόσμο. Ο Moore διαφοροποιεί την εικονική πραγματικότητα (VR) από τα διαδραστικά πολυμέσα (interactive multimedia IMM), καθώς συνιστά περισσότερο ένα μαθησιακό περιβάλλον παρά εκπαιδευτικό εργαλείο, εξετάζοντας ταυτόχρονα τις εφαρμογές της στην εκπαιδευτική θεωρία, μεθοδολογία και πρακτική (Moore, 1995:91). Μαθησιακά περιβάλλοντα έχουν ενσωματώσει μεταξύ άλλων τη χρήση των υπολογιστών, πολυμεσικά εργαλεία, διαδραστικούς πίνακες (whiteboards) , διαδίκτυο, εργαλεία Web 2.0, προσομοιώσεις, παιχνίδια, κινητά τηλέφωνα και τεχνολογίες εμπύθισης όπως 3D ψηφιακούς κόσμους και Επαυξημένη πραγματικότητα (Dror, 2008), ως εκπαιδευτικές δυνατότητες που μπορούν να βελτιώσουν τα μαθησιακά κίνητρα (Di Serio, 2013: 1).

Συμπεράσματα

Σταδιακά και προοδευτικά παρατηρείται η μεταστροφή του καλλιτεχνικού ενδιαφέροντος από τον καμβά σε ψηφιακά περιβάλλοντα και ο θεατής πλέον μετατρέπεται από παθητικό δέκτη σε συνδημιουργό του καλλιτεχνικού προϊόντος. Τα αισθητηριακά ερεθίσματα παύουν πλέον να είναι μονοσήμαντα απευθυνόμενα μόνο στην όραση, αλλά πολυαισθητηριακά και πολυτροπικά ενεργοποιώντας όλες τις αισθήσεις του δέκτη. Μολονότι η ψευδαίσθηση που προσφέρει η τέχνη, με τη συνδρομή της υποβολής εικόνων από τη φύση, θεωρείται επικίνδυνη, καθώς αποσκοπεί στην απάτη και την πλάνη, ωστόσο αποτελεί ένα χρήσιμο μεθοδολογικό εργαλείο για την ενεργοποίηση της κριτικής ικανότητας του θεατή.

Στη σύγχρονη εποχή, η οποία χαρακτηρίζεται από υπερπληθώρα των εικόνων και περιορισμό του λόγου, προβάλλει ως επιτακτική ανάγκη ο εφοδιασμός της νέας- ψηφιακής γενιάς με όλες εκείνες τις δεξιότητες που



συνιστούν τον οπτικό γραμματισμό ως συντελεστή του κριτικού γραμματισμού. Η δυνατότητα αποκρυπτογράφησης των οπτικών μηνυμάτων θα βοηθήσει τον δέκτη να διακρίνει την αλήθεια από την προπαγάνδα και να απολαύσει τον οπτικό πολιτισμό χωρίς να διατρέχει κίνδυνο. Τότε η τέχνη μπορεί να προσφέρει στον δέκτη αισθητική απόλαυση, κοινωνικό προβληματισμό και διανοητική χαρά αξιοποιώντας ταυτόχρονα τις εσωτερικές εποπτείες, τις παραστάσεις δηλαδή που προέρχονται από τη μνήμη ή τη φαντασία. Τέλος η ψευδαίσθηση παύει να είναι επικίνδυνη, όταν ο δέκτης έχει συνείδηση της προσπάθειας εξαπάτησης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

- Abrams, P.H. (2015). *Ο καθρέφτης και το φως*, μφρ. Άρης Μπερλής. (5η έκδ.). Αθήνα: Κριτική.
- Arnheim, R.(2005). *Τέχνη και οπτική αντίληψη. Η ψυχολογία της δημιουργικής όρασης*, μφρ. Ιάκωβος Ποταμιάνος.(3η έκδ.).Αθήνα: Θεμέλιο.
- Arnheim, R.(2007). *Οπτική Σκέψη*, μφρ. Ιάκωβος Ποταμιάνος, Βρυώνη. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Barthes, R.(2007). *Εικόνα-Μουσική-Κείμενο*, μφρ. Σπανός. (3η εκδ.). Αθήνα: Πλέθρον.
- Braider, C.(1993). *Refiguring the Real: Picture and Modernity in Word and Image 1400-1700*. Princeton: Princeton University Press.
- Bruner, J. S. (1961). The act of discovery. *Harvard Educational Review* 31 (1),pp.21–32.
- Castelli, P.(2008). *Η Αισθητική της Αναγέννησης*, μφρ. Μαρακά. Αθήνα: Πολύτροπον.
- Di Serio, A. (2013). "Impact of an augmented reality system on students' motivation for a visual art course". *Computers & Education*, 68, pp.586-596.
- Dror, I. (2008). "Technology enhanced learning: the good, the bad, and the ugly". *Pragmatics Cognition*, 2(2), pp.215–223, John Benjamins Publishing Company.
- Duffy, T. M. & Jonassen, D. H. (1992). *Constructivism and the technology of instruction: A conversation*. Hillsdale N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Efland, D.A.(2002). *Art and Cognition: Integrating the Visual Arts in the Curriculum*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Goldfeather, J. (2003). "Tracking in Virtual Reality". *Math Horizons*, Vol. 10, No. 3, pp. 27-31.
- Gombrich, E.H. (1994). *Το Χρονικό της Τέχνης*, μφρ. Λίνα Κάσδαγλη. Αθήνα: MIET.



- Henning, M. (2012). "Νέα Μέσα", μφρ. Παπαβασιλείου, Δ. Στο MacDonald S. (επιμ.). *Μουσείο και Μουσειακές Σπουδές*. Αθήνα: Πολιτιστικό Ίδρυμα Ομίλου Πειραιώς.
- Lahunta de, S. (2002). "Virtual Reality and Performance". *PAJ: A Journal of Performance and Art*, Vol. 24, No. 1, Intelligent Stages: Digital Art and Performance. pp. 105-114
- Manovich, L. (2001). *The Language of New Media*. Cambridge Massachusetts: MIT Press.
- Mason, R. (2012). "Πολιτισμική θεωρία και μουσειακές σπουδές", μφρ. Παπαβασιλείου Δ. Στο MacDonald S. (επιμ.). *Μουσείο και Μουσειακές Σπουδές*. Αθήνα: Πολιτιστικό Ίδρυμα Ομίλου Πειραιώς.
- Mondloch, K. (2004). "A symphony of sensations in the spectator: Le Corbusier's *Poème électronique* and the historicization of new media arts". *Leonardo*, 37(1), pp. 57-61.
- Moore, P.(1995). "Learning and teaching in virtual worlds: Implications of virtual reality for education". *Australian Journal of Educational Technology*, 1995, 11(2), pp. 91-102.
- Preziosi, D. (2012). "Ιστορία της Τέχνης και Μουσειολογία: Καθιστώντας αναγνώσιμο το ορατό", μφρ. Παπαβασιλείου, Δ. Στο MacDonald S. (επιμ.). *Μουσείο και Μουσειακές Σπουδές*. Αθήνα: Πολιτιστικό Ίδρυμα Ομίλου Πειραιώς.
- Schuemie, M. J. (et al.) (2001). "Research on presence in virtual reality". *Cyberpsychology & Behavior*, 4 (2), pp.183-201.
- Truck, F.(1991). "The Prompt and Virtual Reality". *Leonardo*, Vol. 24, No. 2, Connectivity: Art and Interactive Telecommunications, pp. 171-173.
- Yourcenar, M. (2007). *Διηγήματα της Ανατολής*, μφρ. Ιωάννα Χατζηνικολή. Αθήνα: Χατζηνικολή.

Ελληνόγλωσσες

- Αγγελάτος, Δ.(2017). *Λογοτεχνία και ζωγραφική. Προς μια ερμηνεία της διακαλλιτεχνικής (ανα)παράστασης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κουγιουμτζάκης Γ., Μαρκοδημητράκη Μ., Αντωνακάκης Δ., Πατεράκη Μ.(2008). "Από την τέχνη για την τέχνη στην τέχνη για τη ζωή. Χρήση και κατάχρηση της θεωρίας του Piaget". Στο Συλλογικό. *Αισθητική και τέχνη*. Ηράκλειο: ΠΕΚ.
- Λοϊζίδη, Ν.(2007). "Η αυτοπροσωπογραφία του καλλιτέχνη στον 20ο αιώνα". Στο, Καούκη, Μ. (επιμ.) *Το πορτρέτο και η κρίση της αναπαράστασης*. Πρακτικά Ημερίδας 18 Ιανουαρίου 2005. Αθήνα: Βιβλιοθήκη του Μουσείου Μπενάκη.
- Χαραλαμπίδης, Α. (2010). *ΤΕΧΝΗ: βλέπω= γνωρίζω= αισθάνομαι*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.



«Προτάσεις Τέχνης και Πολιτισμού στην Εκπαίδευση»

Στυλιανή Μπάρτζου

Φιλολόγος Μ.Ε., Υποψήφια Διδάκτωρ Ιστορίας της Τέχνης ΑΠΘ
smpartzo@gmail.com



Τα “λυρικά μαθηματικά” του Οδυσσέα Ελύτη

Ευανθία Μπατέμα - Ζαχάρω Κουνή

Περίληψη

Μέσα από το σχέδιο διδασκαλίας που ακολουθεί επιχειρείται η διασύνδεση της ποίησης με τα μαθηματικά στο έργο ενός μεγάλου νεοέλληνα ποιητή, του Ο. Ελύτη, προκειμένου να διαφανεί ότι πρόκειται για δύο πνευματικές δραστηριότητες, οι οποίες, μολονότι έχουν διαφορετική αφετηρία, μπορούν συνδυαζόμενες να περιγράψουν και να ερμηνεύσουν πληρέστερα τη βιωματική μας πραγματικότητα, τον κόσμο και τη δομή του. Το σενάριο διδασκαλίας βασίζεται στη θεωρία του Εποικοδομισμού, σύμφωνα με την οποία, δίνεται η δυνατότητα στους/στις μαθητές/τριες να ανακαλύψουν τη γνώση μέσω της δόμησης ευρύτερων, πλουσιότερων και ουσιαστικών γνωστικών σχημάτων. Οι μαθητές/τριες έχουν την ευκαιρία να επιχειρήσουν μία νέα ερμηνευτική προσέγγιση του έργου του Ο. Ελύτη ανιχνεύοντας σε αυτό μαθηματικά στοιχεία (δομικά, αριθμητικά, γεωμετρικά), να τεκμηριώσουν τις επιδράσεις της αρχαίας ελληνικής φιλοσοφίας στο έργο του καθώς και της δημοτικής και εκκλησιαστικής μας παράδοσης και να ανακαλύψουν με οδηγό το έργο του τους μυστικούς αριθμούς της φύσης. Ακόμη, καλούνται να διερευνήσουν τη συνομιλία του ποιητικού και πεζού έργου του Ο. Ελύτη με το εικαστικό (συνεικόνες) και να διαπιστώσουν την προτίμησή του στο έργο των κυβιστών, στη γεωμετρική φόρμα καθώς και στην καθαρότητα και λιτότητα της δομής μέσα από εικαστικές συνθέσεις και εικόνες από την αρχαιότητα.

Λέξεις κλειδιά: ποίηση και μαθηματικά, Ελύτης, ερμηνεία του κόσμου, Εποικοδομισμός

1. Εισαγωγή

Η παρούσα διδακτική πρόταση γίνεται στο πλαίσιο της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης, η οποία αποτελεί βασική συνιστώσα του νέου Προγράμματος Σπουδών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και δίνει έμφαση στην απόκτηση ολιστικής γνώσης. Στην προοπτική αυτή, η σύζευξη λογοτεχνικών και μαθηματικών στοιχείων μέσα από το ποιητικό έργο του Ο. Ελύτη περιείχε το στοιχείο της πρόκλησης για μας τις διδάσκουσες και της αρχικής έκπληξης και απορίας για τους/τις μαθητές/τριές μας. Πριν ξεκινήσουμε μαζί τη μαθηματική ιχνηλασία στο έργο του μεγάλου μας ποιητή, οι μαθητές/τριες είχαν την ευκαιρία να συγκεντρώσουν βασικά στοιχεία που αφορούν τον βίο και την εργογραφία του καθώς και να επιχειρήσουν μια πρώτη προσέγγιση στο ποιητικό του έργο μέσα από επιλεγμένες συνθέσεις του.

2. Στοιχεία εφαρμογής

Η διδασκαλία σχεδιάστηκε, για να πραγματοποιηθεί σε τμήμα 23 μαθητών και μαθητριών της Β΄ τάξης Γενικού Λυκείου σε σχολείο μεγάλου αστικού κέντρου. Η διδασκαλία διήρκεσε τρεις διδακτικές ώρες (135 λεπτά).



3. Παιδαγωγικό πλαίσιο

Προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι του διδακτικού σεναρίου, αξιοποιήθηκε η θεωρία της εποικοδομητικής προσέγγισης της γνώσης. Βασισμένος στην εργασία του Ζαν Πιαζέ και του Τζερόμ Μπρουνερ, ο οικοδομισμός τονίζει τη σημασία της ενεργού συμμετοχής των μαθητών στην οικοδόμηση γνώσης για τους ίδιους, και στην οικοδόμηση νέων ιδεών ή εννοιών με βάση την τρέχουσα γνώση και την παρελθούσα εμπειρία (Smith, 2002). Κατά τη διδακτική πρόταση χρησιμοποιήθηκαν όλες οι παραλλαγές του οικοδομισμού: ενεργή μάθηση, ανακαλυπτική μάθηση και οικοδόμηση γνώσης. Οι παραλλαγές αυτές προάγουν την ελεύθερη εξερεύνηση του μαθητή μέσα σε ένα δεδομένο πλαίσιο ή δομή (Devries & Zan, 2003). Ο ρόλος των εισηγητριών ήταν ρυθμιστικός και εμπνευστικός ενθαρρύνοντας τους/τις συμμετέχοντες/ουσες να ανακαλύψουν και να αποκτήσουν γνώσεις.

4. Γενικός σκοπός

Η διασύνδεση της ποίησης με τα μαθηματικά στο πλαίσιο διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης, με στόχο αρχικά τον προβληματισμό και στη συνέχεια τη συνειδητοποίηση από μέρους των μαθητών πως πρόκειται για δύο πνευματικές δραστηριότητες που αλληλοσυμπληρώνονται και συμβάλλουν στην κατανόηση του κόσμου και την αποκρυπτογράφηση της ομορφιάς του (Aharoni, 2014· Lynch, 2019). Ακόμη, ο εντοπισμός μαθηματικών ψηφίδων στο έργο ενός μεγάλου νεοέλληνα ποιητή, του Ο. Ελύτη, και η συνειδητοποίηση μέσα από κριτική θεώρηση του έργου του πως τα μαθηματικά αποτελούν μέρος της κοσμολογίας και της γνωσιολογίας του.

5. Στόχοι διδασκαλίας

5. 1. Παιδαγωγικοί στόχοι

Οι μαθητές/τριες να :

1. Αντιληφθούν μέσω της χρήσης πολυτροπικών κειμένων και έργων τέχνης τη συνάφεια και συγγένεια παραστάσεων, ιδεών και εικόνων που προέρχονται από διαφορετικά γνωστικά πεδία
2. Μάθουν να παρατηρούν δομές και να ασκηθούν στο να εικάσουν δομικές αναλογίες, οι οποίες επιτρέπουν μία συνολικότερη θεώρηση χωρίς τους περιορισμούς ενός και μόνο συγκεκριμένου γνωστικού πεδίου. Η άσκηση αυτή ενισχύει έναν διακλαδικό και διεπιστημονικό τρόπο προσέγγισης
3. Αναπτύξουν τον κριτικό τρόπο σκέψης εξετάζοντας ιδέες και πληροφορίες με αντικειμενικό τρόπο παραμένοντας ανοιχτοί και στις απόψεις των άλλων
4. Δουν το διδακτικό αντικείμενο από διάφορες οπτικές γωνίες, οι οποίες επενεργούν συμπληρωματικά και αθροιστικά και αποκαλύπτουν περισσότερες αλήθειες
5. Βιώσουν τη διερευνητική- ανακαλυπτική μάθηση



6. Ολοκληρώσουν την προσωπικότητά τους αναπτύσσοντας παρατηρητικότητα, προσοχή, δύναμη αυτοσυγκέντρωσης, επιμονή, πρωτοβουλία, δημιουργική φαντασία, πειθαρχημένη σκέψη και συμπεριφορά

5.2. Γνωσιολογικοί στόχοι:

Οι μαθητές/τριες να :

1. Διευρύνουν την αναγνωστική τους εμπειρία ερχόμενοι/ες σε επαφή με πολυτροπικά κείμενα, που προτείνουν ένα διαφορετικό, δυναμικό και πολύμορφο μοντέλο πρόσληψης της λογοτεχνίας
2. Αναθεωρήσουν την άποψη πως μαθηματικά και ποίηση δε συνδέονται και ότι στοιχεία μαθηματικών δεν μπορούν να ανιχνευθούν στην ποίηση αλλά και σε άλλες μορφές τέχνης
3. Έλθουν σε επαφή με το έργο ενός μεγάλου νεοέλληνα ποιητή, του Ο. Ελύτη, και να επιχειρήσουν μια νέα ερμηνευτική προσέγγιση ανιχνεύοντας σε αυτό μαθηματικά στοιχεία περισσότερο ή λιγότερο εμφανή
4. Εξοικειωθούν με τη χρήση ΤΠΕ για τη συλλογή, επεξεργασία και παρουσίαση δεδομένων (ψηφιακός γραμματισμός)
5. Εκτιμήσουν τα "λυρικά μαθηματικά" του Ο. Ελύτη ως γλώσσα έκφρασης ιδεών και συναισθημάτων που συνδέονται με την κοσμολογία και τη γνωσιολογία του
6. Αναδείξουν τις δικές τους ικανότητες και δεξιότητες μέσα από τη δημιουργική γραφή ή τη δημιουργία εικαστικών έργων

6. Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα

Οι μαθητές/τριες να :

1. Συνειδητοποιήσουν ότι Μαθηματικά και ποίηση έχουν κοινά στοιχεία και ότι συμβάλλουν στη διαδικασία κατανόησης του κόσμου
2. Απαλλαγούν από τη στερεότυπη αντίληψη ότι τα μαθηματικά είναι μία αφηρημένη γλώσσα των αριθμών και να ανακαλύψουν αυτό που οι μαθηματικοί αναφέρουν ως ομορφιά των μαθηματικών
3. Τεκμηριώσουν την ενσυνείδητη χρήση των μαθηματικών στοιχείων από τον Ο. Ελύτη και να κατανοήσουν τον όρο "λυρικά μαθηματικά" που ο ίδιος χρησιμοποιεί
4. Ανιχνεύσουν στο έργο ενός μεγάλου νεοέλληνα ποιητή, του Ο. Ελύτη μαθηματικά στοιχεία (δομικά, αριθμητικά, γεωμετρικά) επιχειρώντας μια νέα ερμηνευτική προσέγγιση
5. Συγκρίνουν τα "λυρικά μαθηματικά" του Ο. Ελύτη με τα μαθηματικά στοιχεία που υπάρχουν στο έργο του Γάλλου ποιητή Guillevic εντοπίζοντας ομοιότητες και διαφορές
6. Κατανοήσουν ότι τα "λυρικά μαθηματικά" του Ο. Ελύτη αποτελούν γλώσσα έκφρασης ιδεών και συναισθημάτων και συνδέονται με την κοσμολογία και τη γνωσιολογία του ποιητή



7. Ανιχνεύσουν τις επιδράσεις της αρχαίας ελληνικής φιλοσοφίας στο έργο του και κυρίως της αριθμοσοφίας των Πυθαγορείων, επιλέγοντας, ερευνώντας και ανασυνθέτοντας πληροφορίες από κείμενα που τους δίνονται (κριτικός γραμματισμός)
8. Ανακαλέσουν παραδείγματα προφορικής χρήσης των αριθμών, την παρουσία τους στη δημοτική και εκκλησιαστική παράδοση μας παράδοση και να ανακαλύψουν την επίδρασή τους στο έργο του ποιητή
9. Ανακαλύψουν πώς οι νόμοι των μαθηματικών βρίσκουν έκφραση στην ομορφιά της φύσης μέσα από τη μελέτη των κανονικοτήτων και συμμετριών με οδηγό το έργο του Ο. Ελύτη
10. Ανακαλύψουν τη συνομιλία του λόγου με την εικόνα, του ποιητικού και πεζού έργου του Ελύτη με το εικαστικό (κολάζ και ζωγραφική)
11. Διαπιστώσουν την προτίμηση του Ο. Ελύτη στο έργο των κυβιστών, στη γεωμετρική φόρμα, την καθαρότητα και λιτότητα της δομής μέσα από εικαστικές συνθέσεις και εικόνες από την αρχαιότητα
12. Συνθέσουν ένα δικό τους ποιητικό έργο με βάση ένα δομικό μαθηματικό μοντέλο που ακολούθησε -έστω και ασυνείδητα-ο ποιητής ή να φιλοτεχνήσουν ένα κολάζ ή ζωγραφικό πίνακα βιώνοντας τη συγγραφική ή γενικότερα καλλιτεχνική διαδικασία
13. Καλλιεργήσουν αναγνωστικές δεξιότητες, όπως αυτές της φωναχτής ανάγνωσης και της ακρόασης κειμένων καθώς και παρουσίασης των έργων τους και να είναι σε θέση να ασκούν αλλά και να δέχονται την κριτική των άλλων
14. Εφαρμόσουν τη μελέτη των μαθηματικών αναλογιών σε ένα παιχνιδι-μαθηματικό γρίφο, να απολαύσουν και να προσπαθήσουν να λύσουν ένα μαθηματικό πρόβλημα που διατυπώνεται με ποιητικό τρόπο (αρχαίο επίγραμμα)
15. Ανακαλύψουν πως υπάρχουν λεκτικές και μη λεκτικές γλώσσες και ότι όλες μπορούν να προκαλούν ευχαρίστηση χάρη στη συμμετρία και την αρμονία που τις χαρακτηρίζει

7. Επάρκειες της Τάξης

Το μαθησιακό επίπεδο της τάξης είναι καλό με διάθεση για μάθηση και καλή συνεργασία. Αρκετοί μαθητές, μάλιστα, διαθέτουν αναπτυγμένη κριτική ικανότητα. Η αίθουσα είναι μεγάλη, κατάλληλη για δημιουργία ομάδων εργασίας. Δε διαθέτει υπολογιστή και προτζέκτορα και συνεπώς θα υπάρξει ανάγκη να μεταφερθεί ο κατάλληλος εξοπλισμός για τις ανάγκες του μαθήματος.

8. Μεθοδολογία της διδασκαλίας

8.1. Προτεινόμενη Εκπαιδευτική Μέθοδος

- Συνεργατική και ομαδοκεντρική, διαλογική και διερευνητική
- Ερωτηματική διδασκαλία



- Αξιοποίηση προγενέστερης γνώσης
- Διαθεματική προσέγγιση: Διδασκαλία μέσω της Λογοτεχνίας, των Μαθηματικών, της Τέχνης και της παρατήρησης της φύσης.
- Επαγωγική

8.2. Τεχνικές

Χρήση στρατηγικών και τεχνικών διδασκαλίας που προτείνονται στο νέο Π.Σ:

- Ιδεοθύελλα- Brainstorming
- "Σκέψου, Συζήτησε, Μοιράσου" - "Think, Pair, Share (TPS)"
- Έντεχνη συλλογιστική- Artful thinking
- Δημιουργική Γραφή ή άλλες δημιουργικές τεχνικές (δημιουργία κολάζ και ζωγραφικών πινάκων)
- Παιχνίδι στην τάξη

8.3. Υλικοτεχνική Υποδομή

- Ηλεκτρονικός Υπολογιστής
- Φύλλα εργασίας
- Προτζέκτορας
- Πίνακας
- Ψηφιακή κάμερα

9. Ανάπτυξη σχεδίου διδασκαλίας: Γενική Περιγραφή

1η διδακτική ώρα

Στάδιο 1 (20')

-Αφόρμηση με ανάκληση προγενέστερων γνώσεων και απόψεων.

Ψυχολογική και γνωστική προετοιμασία των μαθητών/τριών. Οι μαθητές/τριες καλούνται να προβληματιστούν και να εκφράσουν τις απόψεις τους σχετικά με την τυχόν σχέση που μπορεί να θεωρούν ότι υπάρχει μεταξύ μαθηματικών και ποίησης.

Δραστηριότητα 1 (5')

Βήμα 1: Γράφονται στον πίνακα οι λέξεις: "μαθηματικά" και "ποίηση".

Βήμα 2: Με τη μέθοδο της Ιδεοθύελλας επιχειρείται μια πρώτη προσέγγιση της ανεύρεσης της τυχόν σχέσης που υπάρχει ανάμεσα στις δύο αυτές έννοιες.

Δραστηριότητα 2 (15')

Βήμα 1: Διανέμεται στους/στις μαθητές/τριες φύλλο εργασίας με κείμενα του Ο. Ελύτη και ζητείται από αυτούς/ές να τεκμηριώσουν την ενσυνείδητη χρήση τους από τον ίδιο και να κατανοήσουν τον όρο: "λυρικά μαθηματικά".
Βήμα 2: Οι μαθητές/τριες συνεργάζονται εταιρικά και απαντούν στα ερωτήματα.

Βήμα 3: Παρουσίαση των απόψεων από κάθε ομάδα-ζευγάρι σε όλη την τάξη

Βήμα 4: Συζήτηση στην ολομέλεια. Οι μαθητές/τριες μετά από σύνθεση των απόψεων όλων των ομάδων οδηγούνται στο συμπέρασμα σύμφωνα με



δήλωση του ίδιου του ποιητή ότι η ύπαρξη μαθηματικών στοιχείων στο έργο του οφείλεται στο ένστικτο της Γεωμετρίας που ενυπάρχει σε αυτόν εκ γενετής. Ακόμη, ερχόμενοι/ες σε επαφή για πρώτη φορά με τον όρο "λυρικά μαθηματικά" που χρησιμοποιεί ο ίδιος αποδίδουν το περιεχόμενό του και μιλούν για την αξία και τη χρησιμότητά τους βασιζόμενοι/ες σε όσα λέει ο μεγάλος μας ποιητής.

Στάδιο 2 (25')

Δραστηριότητα 3 (20') (Παράρτημα)

Βήμα 1: Δίνεται στους/στις μαθητές/τριες φύλλο εργασίας με ποιητικά, πεζά κείμενα, συνεντεύξεις του Ο. Ελύτη και διευθύνσεις ιστοσελίδων με την εργογραφία του και ζητείται από τους μαθητές να ανιχνεύσουν μέσω ομαδοσυνεργατικής τις μαθηματικές ψηφίδες που υπάρχουν στο έργο του. Ακόμη, να βρουν συσχετισμούς του έργου του με την Πυθαγόρεια φιλοσοφία, την εκκλησιαστική παράδοση, το δημοτικό τραγούδι, την προφορική χρήση του λόγου αλλά και τους μυστικούς αριθμούς της φύσης. Δίνονται, ακόμη, προς μελέτη τρία ποιήματα του Γάλλου ποιητή Guillevic (Γκιλβίκ) και ζητείται να γίνει σύγκριση ως προς τον τρόπο που οι δύο ποιητές χρησιμοποιούν τη γλώσσα των μαθηματικών.

Βήμα 2: Οι μαθητές/τριες επεξεργάζονται τα φύλλα εργασίας κατά ομάδες και απαντούν στα ερωτήματα.

Βήμα 3: Ο/Η εκπρόσωπος κάθε ομάδας ανακοινώνει τα πορίσματα της εργασίας.

Βήμα 4: Προβολή ολιγόλεπτου video για τα μαθηματικά στη φύση

Βήμα 5: Συζήτηση στην ολομέλεια. Οι μαθητές/τριες διαπιστώνουν ότι οι μαθηματικές ψηφίδες στο έργο του Ο. Ελύτη είναι πάμπολλες και έχουν τη μορφή δομικών στοιχείων, αριθμητικών αναφορών και γεωμετρικών στοιχείων. Επισημαίνουν τη συχνή παρουσία του αριθμού 3 και 7 και την ερμηνεύουν. Επίσης, διαπιστώνουν ομοιότητες και διαφορές του ποιητικού έργου του Ο. Ελύτη με ποιήματα του Γάλλου ποιητή Guillevic.

Δραστηριότητα 4(5')

Βήμα 1: Γίνεται ανακεφαλαίωση των βασικών σημείων - πορισμάτων από τις παραπάνω δραστηριότητες.

Βήμα 2: Ανάθεση εργασιών για το σπίτι.

2η διδακτική ώρα

Στάδιο 3 (20')

Αφόρμηση με video από τη «Λίμνη των Κύκνων» και την 40η συμφωνία του Μότσαρτ, video με πυροτεχνήματα στο βουνό Fuji, εικόνες με τον έναστρο ουρανό, video με εικόνες από καλειδοσκόπιο, με τον Παρθενώνα, προβολή με τη βοήθεια προτζέκτορα μίας μαθηματικής απόδειξης και δύο σχηματικών ποιημάτων («Και με φως και με θάνατον», από τον «Μικρό Ναυτίλο», του Ο.



Ελύτη και «Καλλιγράφημα», από το Ημερολόγιο Καταστρώματος Β΄, του Γ. Σεφέρη).

Δραστηριότητα 1 (20΄)

Βήμα 1: Με τη βοήθεια του προτζέκτορα προβάλλονται τα video καθώς και τα δύο ποιήματα και η μαθηματική απόδειξη.

Βήμα 2: Ακολουθεί συζήτηση με αφορμή το υλικό που προβλήθηκε σχετικά με το αν οι προηγούμενες εικόνες προκαλούν κάποια μορφή ευχαρίστησης στους/στις μαθητές/τριες, ποιος ο κοινός λόγος που την αισθάνονται και αν εκδηλώνουν προτίμηση για κάποια από αυτές. Οι μαθητές/τριες ανακαλύπτουν πως υπάρχουν λεκτικές και μη λεκτικές γλώσσες και πως όλες μπορούν να προκαλέσουν αισθητική ευχαρίστηση χάρη στην αρμονία και συμμετρία που τις χαρακτηρίζει.

Στάδιο 4 (25΄)

Δραστηριότητα 2 (Παράρτημα) (20΄)

Βήμα 1: Διανέμεται στους/στις μαθητές/τριες φύλλο εργασίας με εποπτικό υλικό (κολάζ του ποιητή, πίνακες ζωγραφικής, γλυπτά, αγγεία και ψηφιδωτά από την αρχαιότητα) και τους/τις ζητείται να πιστοποιήσουν τη σχέση τους με το ποιητικό και πεζό έργο του Ο. Ελύτη.

Βήμα 2: Οι μαθητές/τριες επεξεργάζονται τα φύλλα εργασίας κατά ομάδες και απαντούν στα ερωτήματα.

Βήμα 3: Ο/Η εκπρόσωπος κάθε ομάδας ανακοινώνει τα πορίσματα της εργασίας τους.

Βήμα 4: Συζήτηση στην ολομέλεια. Οι μαθητές/τριες αντιλαμβάνονται τη συνομιλία του λόγου με την εικόνα, του ποιητικού και πεζού έργου με το εικαστικό αλλά και την προτίμησή του Ο.Ελύτη στον κυβισμό, τα γεωμετρικά σχήματα, την απλότητα των γραμμών της αρχαίας ελληνικής τέχνης.

Δραστηριότητα 3 (5΄)

Γίνεται ανακεφαλαίωση των βασικών σημείων πορισμάτων από τις παραπάνω δραστηριότητες.

3η διδακτική ώρα

Στάδιο 5 (30΄)

Αφόρμηση με ηχητικό υλικό. Ψυχολογική και γνωστική προετοιμασία των μαθητών/τριών. Οι μαθητές/τριες έχουν την ευκαιρία να απολαύσουν μελοποιημένη ποίηση του Ο. Ελύτη και παράλληλα να προετοιμαστούν γνωστικά για τη δραστηριότητα που ακολουθεί.

Δραστηριότητα 1 (5΄) (Παράρτημα)

Βήμα 1: Δίδεται στους/στις μαθητές/τριες φύλλο εργασίας.

Βήμα 2: Ακούγεται μελοποιημένο το ποίημα: «Του Αιγαίου» από τη συλλογή «Προσανατολισμοί».

Βήμα 3: Ζητείται από τους/τις μαθητές/τριες να εντοπίσουν τα βασικά δομικά στοιχεία του ποιήματος.



Βήμα 4: Οι μαθητές/τριες τα εντοπίζουν ανά δυάδες

Βήμα 5: Ανακοινώνουν τα πορίσματά τους

Βήμα 6: Συζήτηση στην ολομέλεια. Οι μαθητές/τριες αντιλαμβάνονται ότι ο ποιητής ακολούθησε έστω και ασυνείδητα ένα δομικό μαθηματικό μοντέλο για τη σύνθεση του ποιήματος.

Δραστηριότητα 2 (15')

Βήμα 1: Ζητείται από τους/τις μαθητές/τριες να συνθέσουν το δικό τους ποίημα ακολουθώντας το δομικό μαθηματικό μοντέλο του προηγούμενου ποιήματος ή να φιλοτεχνήσουν έναν πίνακα ή κολάζ με εικόνες από το ποίημα.

Βήμα 2: Στον χρόνο που τους δίνεται οι μαθητές/τριες συνθέτουν το πόνημά τους.

Δραστηριότητα 3 (10')

Βήμα 1: Οι μαθητές/τριες διαβάζουν με τη χρήση ψηφιακής κάμερας τα ποιήματα που συνέθεσαν ή επιδεικνύουν στους/στις συμμαθητές/τριές τους τα κολάζ και τους πίνακες ζωγραφικής που φιλοτέχνησαν.

Βήμα 2: Γίνεται κριτική των έργων από τους υπόλοιπους.

Στάδιο 6 (10')

Δραστηριότητα 4 (10')

Βήμα 1: Διανέμεται στους/στις μαθητές/τριες φύλλο εργασίας με έναν μαθηματικό γρίφο και ένα επίγραμμα που περιέχει μαθηματικό πρόβλημα

Βήμα 2: Οι μαθητές/τριες καλούνται αρχικά να χαρούν και στη συνέχεια να λύσουν το γρίφο βασιζόμενοι σε μαθηματικές σχέσεις και αναλογίες.

Βήμα 3: Ακούγονται οι λύσεις που προτείνουν και τονίζεται η σωστή.

Βήμα 4: Ο/Η καθηγητής/τρια δίνει πληροφορίες στους/στις μαθητές/τριες για το επίγραμμα και για τον μαθηματικό Διόφαντο.

Βήμα 5: Οι μαθητές/τριες καλούνται να διαβάσουν το επίγραμμα, να το χαρούν και να διαπιστώσουν ότι σε αυτό ενυπάρχει ένα μαθηματικό πρόβλημα με ποιητική μορφή.

Βήμα 6: Οι μαθητές/τριες καλούνται να λύσουν το πρόβλημα ατομικά, αν και δίνεται έμφαση στην προσπάθεια και την απόλαυση που θα αισθανθούν.

Βήμα 7: Ανακοινώνονται οι λύσεις και τονίζεται η σωστή.

Στάδιο 7 (5')

Δραστηριότητα 5 (5')

Βήμα 1: Ζητείται από τους/τις μαθητές/τριες να σημειώσουν στο ατομικό ημερολόγιο τα καινούρια στοιχεία που προσέλαβαν και να αναρωτηθούν αν αναθεώρησαν την αρχική τους άποψη σχετικά με τη σχέση μαθηματικών και ποίησης.

Βήμα 2: Γίνεται συζήτηση στην ολομέλεια. Οι μαθητές/τριες αντιλαμβάνονται ότι έχουν μετατοπιστεί από την αρχική τους άποψη και συνειδητοποιούν ότι μαθηματικά στοιχεία μπορούν να εντοπιστούν σε ποιητικά κείμενα, αλλά και



ότι μαθηματικά προβλήματα και γρίφοι μπορούν να διατυπώνονται με ποιητικό τρόπο προσφέροντας αισθητική ευχαρίστηση. Τελικά, ότι η ποιητική διαίσθηση και ο μαθηματικός λογισμός όχι μόνο μπορούν να συνυπάρχουν, αλλά, αν συνδυαστούν, μπορούν να συμβάλουν στη βαθύτερη ερμηνεία του κόσμου και την αποκρυπτογράφηση της ομορφιάς του.

10. Αξιολόγηση μαθητών/τριών

Η διαδικασία της αξιολόγησης έγινε κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας στη βάση των επιμέρους εργασιών και των απαντήσεων που δόθηκαν. Εξάλλου, ανατέθηκε συμπληρωματική εργασία στο σπίτι, έτσι ώστε οι μαθητές/τριες να έχουν την ευκαιρία, χωρίς το άγχος της αίθουσας και του χρόνου, να επεξεργαστούν πτυχές του θέματος. Ακόμη, αξιολογήθηκε η ικανότητα δημιουργικής έκφρασης μέσα από τη σύνθεση ποιητικού έργου, τη δημιουργία κολάζ ή ζωγραφικού πίνακα. Τέλος, στην αξιολόγηση λήφθηκε υπόψη και η ενεργητική συμμετοχή των μαθητών/τριών σε όλες τις δραστηριότητες.

11. Αξιολόγηση σχεδίου διδασκαλίας-Αναστοχασμός

Την αρχική έκπληξη των μαθητών/τριών μετά την ανακοίνωση του τίτλου του σχεδίου διδασκαλίας τη διαδέχτηκε το ενδιαφέρον, το οποίο διατηρήθηκε αμείωτο καθ'όλη τη διάρκεια της εφαρμογής του, με αποτέλεσμα την ενεργητική συμμετοχή όλων. Αρχικά, οι μαθητές/τριες δυσκολεύτηκαν να διαγνώσουν τη σχέση και τα κοινά στοιχεία που μπορούν να υπάρχουν ανάμεσα στην ποίηση και τα μαθηματικά, δύο τόσο διαφορετικές εκ πρώτης όψεως δραστηριότητες, εστιάζοντας στις μεταξύ τους διαφορές. Στη συνέχεια, όμως, αφενός μέσα από την ποικιλία των δραστηριοτήτων και του εκπαιδευτικού υλικού που τους δόθηκε προς επεξεργασία και αφετέρου μέσω της ανταλλαγής απόψεων μεταξύ τους αναθεώρησαν την αρχική τους άποψη-όπως φάνηκε και από τη συμπλήρωση των ατομικών τους ημερολογίων κατά την τελευταία δραστηριότητα του σχεδίου- συνειδητοποιώντας ότι ο συνδυασμός της ποιητικής ενόρασης και του μαθηματικού συλλογισμού βοηθά στην πληρέστερη κατανόηση του κόσμου. Η εξοικείωση με τη μελέτη πολυτροπικών κειμένων ενίσχυσε την παρατηρητικότητα και τη δημιουργική τους φαντασία, καθώς είχαν την ευκαιρία να προσεγγίσουν το διδακτικό αντικείμενο από διάφορες οπτικές γωνίες και να καλλιεργήσουν την κριτική τους σκέψη, παραμένοντας ανοιχτοί/ές και στις απόψεις των άλλων.

Συνεπώς, επιχειρώντας μια γενικότερη αποτίμηση της εφαρμογής του διδακτικού σεναρίου, θα λέγαμε ότι ο γενικός σκοπός και οι ειδικοί στόχοι επιτεύχθηκαν σε σημαντικό βαθμό, καθώς οι συμμετέχοντες/ουσες μέσω των πολλαπλών οπτικών προσέγγισης του θέματος και της ενεργοποίησης της δημιουργικής τους σκέψης ανακάλυψαν τη συνύπαρξη μαθηματικών και ποίησης στο έργο του Ο. Ελύτη ως μέρος της κοσμολογίας και της



γνωσιολογίας του, εντόπισαν ομοιότητες και διαφορές των “λυρικών μαθηματικών” του με το έργο του Γάλλου ποιητή Guillevis και αισθάνθηκαν την απόλαυση που μπορούν να προσφέρουν λεκτικές και μη λεκτικές γλώσσες χάρη στην αρμονία και τη συμμετρία που τις διέπει. Ακόμη, διαπίστωσαν τη συνομιλία του ποιητικού έργου του μεγάλου μας ποιητή με το εικαστικό(συνεικόνες) και την προτίμησή του στις καθαρές φόρμες, το περιγράμμα και τα γεωμετρικά σχήματα του κυβισμού καθώς και στην καθαρότητα των γραμμών και σχημάτων της αρχαίας ελληνικής τέχνης.

Ιδιαιτέρως θα πρέπει να τονιστεί η αξιοποίηση της δημιουργικής γραφής και άλλων δημιουργικών τεχνικών (κολάζ, ζωγραφικού πίνακα), οι οποίες αποδείχτηκαν ευχάριστες και απολαυστικές διαδικασίες. Ειδικότερα, η άσκηση δημιουργικής γραφής μπορεί να συμβάλει στη μύηση του/της μαθητή/τριας στις τεχνικές της κειμενικής κατασκευής, ενθαρρύνοντας τη μετατόπισή του από τη θέση του δέκτη σε εκείνη του πομπού. Με τον τρόπο αυτό, μακροπρόθεσμα ο/η μαθητής/τρια θα εμπλουτίσει την αναγνωστική του/της φαρέτρα. Επιπλέον, η εναλλακτική επιλογή των άλλων δημιουργικών τεχνικών έδωσε τη δυνατότητα σε περισσότερους/ες μαθητές/τριες να εμπλακούν στη μαθησιακή διαδικασία. Ιδιαίτερος ήταν ο ενθουσιασμός των μαθητών/τριών, όταν παρουσίασαν τα έργα τους μέσω ψηφιακής κάμερας και στη συνέχεια διατύπωσαν αλλά και δέχτηκαν την κριτική των υπόλοιπων συμμαθητών/τριών τους σε μία διαδικασία αποτύπωσης της κριτικής τους άποψης με επιχειρήματα αλλά και αποδοχής της αξιολόγησης από τους υπόλοιπους.

Αξίζει, ακόμη, να αναφερθεί ότι η σαφήνεια στην οργάνωση του υλικού και στους επιδιωκόμενους για κάθε δραστηριότητα στόχους συνετέλεσε, ώστε ο χρόνος να είναι τελικά επαρκής για τις δραστηριότητες κάθε διδακτικής ώρας.

12. Επέκταση

Υπάρχει δυνατότητα μελέτης και επεξεργασίας και άλλων κειμένων από την αρχαία και τη σύγχρονη ελληνική ποίηση, στα οποία ανιχνεύεται ένα πλήθος μαθηματικών στοιχείων. Συγκεκριμένα, θα μπορούσε να γίνει μαθηματική ιχνηλασία στην Οδύσσεια του Ομήρου (ραψωδία π, στίχοι 232-255), σε επιγράμματα από το 14^ο βιβλίο της Παλατινής Ανθολογίας τα οποία περιέχουν μαθηματικά προβλήματα, αινίγματα και γρίφους καθώς και σε ποιητικές συνθέσεις των: Άρη Αλεξάνδρου, Γ. Ρίτσου, Τζένης Μαστοράκη, Πρόδρομου Μάρκογλου, Παντελή Μπουκάλα, Γιάννη Υφαντή, Έκτορα Κακναβάτου και Μανόλη Ξεξάκη, στις οποίες έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον η σύζευξη μαθηματικών στοιχείων και ποίησης.

Βιβλιογραφικές πηγές σχεδίου

Ξενόγλωσσες



- Aharoni, R. (2014). Mathematics, poetry and beauty. *Journal of Mathematics and the Arts*, 8, (1-2), 5-12. doi: 10.1080/17513472.2014.943490
- Devries, B.& Zan, B. (2003). When children make rules. *Educational Leadership*, 61 (1): 64–67
- Lynch, P. (2019, October 17). Maths and poetry: Beauty is the link. *The Irish Times*. Retrieved from <https://www.irishtimes.com/news/science/maths-and-poetry-beauty-is-the-link-1.4043965>
- Smith, M. K. (2002). "Jerome Bruner and the Process of Education. *The encyclopedia of pedagogy and informal education*. Retrieved 26 August 2019, from <http://www.infed.org/thinkers/bruner.htm>

Ελληνόγλωσσες

- Αγγελίδου, Ν., Βέης, Γ., Γιανναράς, Χ., Γιατρομανωλάκης, Γ., Ηλιοπούλου, Ι., & Καρατζάς, Δ., (2001). *Δεκαέξι κείμενα για το Άξιον Εστί*. Αθήνα: Ίκαρος.
- Αρανίτσης, Ε. (1986). *Το δωμάτιο με τις εικόνες*. Αθήνα: Ίκαρος
- Ελύτης, Ο. (1982). *Ανοιχτά Χαρτιά*. Αθήνα: Ίκαρος.
- Ελύτης, Ο. (1999). *Εν λευκώ*. Αθήνα: Ίκαρος.
- Ελύτης, Ο. (1986). Η μέθοδος του άρα. *Χάρτης 21-23*, 264-280.
- Ελύτης, Ο. (2002). *ΠΟΙΗΣΗ*. Αθήνα: Ίκαρος.
- Μπαλής, Σ. (2001). *Μαθηματικά και Ποίηση. Από τον Αρχιμήδη στον Ελύτη*. Σκόπελος: Νησίδες .
- Νικολαΐδου, Σ. (2009). *Λογοτεχνία και Νέες Τεχνολογίες. Από τη θεωρία στη διδακτική πράξη* Αθήνα: Κέδρος.
- Stewart, I. (2003). *Οι μυστικοί Αριθμοί . Από το σχήμα της χιονοστιβάδας στο σχήμα του σύμπαντος*. (Ανδρομάχη Σπανού ,μτφρ.). Αθήνα: Τραυλός.
- Τέυλορ, Τ. (1994). *Η θεωρητική αριθμητική και η αριθμοσοφία των Πυθαγορείων*. Αθήνα: Πύρινος κόσμος.
- Τριανταφύλλου, Θ. (2012). *Οι αριθμοί και άλλες μαθηματικές ψηφίδες στο έργο του Ο. Ελύτη* . Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Vitti, M. (Επιμ.). (2009). *Εισαγωγή στην ποίηση του Ο. Ελύτη. Επιλογή κριτικών κειμένων* . Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.

Ιστοσελίδες:

- Το Μονόγραμμα (1971). Ανακτήθηκε στις 16/2/2019 από <https://www.psu.edu/dept/cellwall/GreekStuff/Elytis/monogramma.htm>
- Ο έναστρος ουρανός σε ένα εκπληκτικό βίντεο που σε μαγεύει! Ανακτήθηκε στις 16/2/2019 από <https://www.patrasevents.gr/article/127302-o-enastros-ouranos-se-ena-ekpliktiko-vinteo-pou-se-mageiei-video>
- FWsim Mount Fuji Synchronized Fireworks Show. Ανακτήθηκε στις 16/2/2019 από <https://www.youtube.com/watch?v=ZRCWxuL5bCk>
- kaleidoscope. Ανακτήθηκε στις 16/2/2019 από <https://pixabay.com/en/videos/kaleidoscope-effect-color-motion-1157/>



Kaleidoscope. Ανακτήθηκε στις 16/2/2019 από <https://www.youtube.com/watch?v=Ycy10zYQ6g4&list=RDYcy10zYQ6g4&t=6833>
Tchaikovsky, Swan Lake 10 Entrance of Swans. Ανακτήθηκε στις 16/2/2019 από https://www.youtube.com/watch?v=fQ7ztMH_8yk
Mozart - Symphony No. 40 in G minor, K. 550 [complete]. Ανακτήθηκε στις 16/2/2019 από <https://www.youtube.com/watch?v=JTc1mDieQl8>
Σχηματική ποίηση. Τρίτη, 21 Ιουλίου 2009. Ανακτήθηκε στις 16/2/2019 από http://estamou.blogspot.gr/2009/07/blog-post_21.html

Ευανθία Μπατέμα

Φιλολόγος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
evibatema@gmail.com

Ζαχάρω Κουνή

Μαθηματικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
zahkouni@gmail.com



Το Θέατρο ως γέφυρα επικοινωνίας με εκπαιδευτικές κοινότητες και χώρους πολιτισμού: Δύο εσωτερικά προγράμματα του 2ου Πειραματικού ΓΕΛ Θεσσαλονίκης

Αναστασία Μπιτσάνη - Τατιάνα Βαφειάδου - Ελένη Μερκενίδου

Περίληψη

Τα εσωτερικά προγράμματα του 2^{ου} Πειραματικού ΓΕΛ Θεσσαλονίκης «Ένας συγγραφέας, ένας τόπος..» και «Το θέατρο πειραματίζεται και ενώνει τα σχολεία» αποτελούν γέφυρα επικοινωνίας με τοπικές κοινότητες και με φορείς και χώρους πολιτισμού. Το πρόγραμμα «Ένας συγγραφέας, ένας τόπος...» είναι μια προσπάθεια εξόδου από τα όρια του σχολείου και επικοινωνίας των μαθητών/τριών, όχι μόνο με την τοπική κοινωνία της Θεσσαλονίκης, αλλά και με περιοχές και χώρους με ιστορικό και πολιτισμικό ενδιαφέρον, όπως Ζάκυνθος, Νάξος, Ρόδος, Χανιά, κ.ά. Πυρήνα του προγράμματος αποτελεί η θεατρική παράσταση σε σημαντικό χώρο πολιτισμού ενός έργου, του οποίου ο συγγραφέας κατάγεται από την περιοχή που επισκεπτόμαστε ή αναδεικνύει την τοπική καλλιτεχνική ατμόσφαιρα.. Οι παραστάσεις αυτές, που επαναλήφθηκαν και στη Θεσσαλονίκη, είχαν μεγάλη αποδοχή από τους θεατές, και προκάλεσαν ενθουσιασμό και ικανοποίηση στους μαθητές/τριες-ηθοποιούς, καθώς το θέατρο έχει θετική επίδραση ειδικά στους νέους ανθρώπους με οφέλη κοινωνικά, συναισθηματικά, ψυχοσωματικά. Το πρόγραμμα «Το θέατρο πειραματίζεται και ενώνει τα σχολεία», απευθύνεται σε μαθητικά ακροατήρια, αλλά και στην τοπική κοινωνία της Θεσσαλονίκης. Η υλοποίηση των δύο προγραμμάτων συνδέεται με τη λειτουργία του Ομίλου Θεάτρου του σχολείου. Αποτελεί προσπάθεια προσφοράς και δημιουργίας για τους συμμετέχοντες, αλλά και ξεχωριστή εμπειρία, καθώς έρχονται σε επαφή με διαφορετικά ακροατήρια με γέφυρα το θέατρο. Αποτελεί πρόταση κουλτούρας και πολιτισμού, παράδειγμα διάχυσης καλών πρακτικών στην εκπαίδευση, προσπάθεια πειραματισμού, δημιουργικότητας και καινοτομίας.

Λέξεις κλειδιά: θέατρο, έφηβοι, επικοινωνία, γέφυρα, κοινωνία

1. Εισαγωγή

Κάθε σχολική μονάδα αποτελεί ζωντανό κύτταρο της κοινωνίας. Οι δράσεις συνεργασίας και επικοινωνίας του σχολείου με την εκπαιδευτική κοινότητα και την τοπική αλλά και την ευρύτερη κοινωνία εμπλέκουν μαθητές, εκπαιδευτικούς, γονείς και, γενικότερα, κατοίκους της περιοχής και στοχεύουν στην ενεργοποίηση και τη συμμετοχή τους στο εκπαιδευτικό και κοινωνικό γίγνεσθαι. Το άνοιγμα και η σύνδεση του σχολείου με την κοινωνία εξυπηρετούνται με δράσεις ποικίλης θεματολογίας, στο πλαίσιο της τυπικής εκπαίδευσης, αλλά, κυρίως, στο πλαίσιο ημιτυπικών και άτυπων σχολικών πρακτικών, που εμπλουτίζουν τη σχολική ζωή και συμβάλλουν στην ποιοτική αναβάθμιση της λειτουργίας του σχολείου (Σπυροπούλου, κ.ά., 2008).

Οι εκπαιδευτικές καινοτομίες και οι παρεμβάσεις που στηρίζονται σε πρωτοπόρες και πρωτότυπες ιδέες διαμορφώνουν ένα νέο εκπαιδευτικό



πλαίσιο, καθώς επιφέρουν σημαντικές αλλαγές στη νοοτροπία, στις πρακτικές και στη γενικότερη ατμόσφαιρα του σχολείου αναδεικνύοντας την επιστημονική, πολιτισμική και κοινωνική του διάσταση. Ένα Πειραματικό Σχολείο, από το ρόλο και το θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας του, έχει ενεργή συμμετοχή στη διαμόρφωση κουλτούρας αλλαγής και προωθεί κατεξοχήν επιμορφωτικές δράσεις και διδακτικές-παιδαγωγικές προσεγγίσεις και δραστηριότητες. Βασικός στόχος είναι η υποστήριξη του πειραματισμού, της δημιουργικότητας και της καινοτομίας.

2. Μέθοδος

Στόχος μας είναι η ενθάρρυνση της αξιοποίησης σύγχρονων εκπαιδευτικών μεθόδων και πρακτικών, που προάγουν την έρευνα, την κριτική σκέψη, τη δημιουργικότητα και την κοινωνική μάθηση, ενώ παράλληλα ενισχύουν ποικίλους γραμματισμούς (γλωσσικό, κριτικό, οπτικοακουστικό, θεατρικό, ψηφιακό κ.ά.) (Κουτσογιάννης & Παυλίδου, 2012). Η ανακαλυπτική-διερευνητική και κοινωνική ομαδοσυνεργατική μάθηση, η βιωματική μέθοδος και προσέγγιση σε συνδυασμό με τεχνικές όπως το παιχνίδι ρόλων, η δραματοποίηση και η προσομοίωση είναι τα βασικά μεθοδολογικά μας εργαλεία. Η πορεία προς τον τελικό στόχο, από την πρώτη συνάντηση του Ομίλου μέχρι την παράσταση και την επικοινωνία με το μαθητικό του κοινό, καταγράφεται σε ημερολόγια κινήσεων, προβληματισμών, εντυπώσεων και συναισθημάτων, υλικό που περικλείει το θεατρικό οδοιπορικό μιας οκταετίας.

2.1. Το πρόγραμμα «Το Θέατρο πειραματίζεται και ταξιδεύει: Ένας συγγραφέας, ένας τόπος»

Το 2011, έτος Αλέξανδρου Παπαδιαμάντη, 100 χρόνια από το θάνατο του μεγάλου διηγηματογράφου, πραγματοποιήθηκε αφιέρωμα στη μνήμη του. Στα πλαίσια του μαθήματος της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας της Α΄ Λυκείου δραματοποιήσαμε τα εξής τέσσερα διηγήματα του Παπαδιαμάντη ώστε οι μαθητές/τριες να γνωρίσουν καλύτερα το έργο του μέσα από τη συμμετοχή τους στη θεατρική πράξη: *Η Μαυρομαντηλού*, *Η Δασκαλομάνα*, *ο Τυφλοσούρτης* και *Έρωτας στα χιόνια*. Σχεδιάσαμε ένα φιλόδοξο σχέδιο: να παρουσιάσουμε το αφιέρωμά μας στον Παπαδιαμάντη στην πατρίδα του, τη Σκιάθο, η οποία στα περισσότερα έργα του αποτελεί όχι απλά τον τόπο όπου εξελίσσεται η δράση, αλλά και το καταφύγιο της ψυχής του.

Έτσι, γεννήθηκε το πρόγραμμα «Ένας συγγραφέας, ένας τόπος», που υλοποιήθηκε από το 2012 μέχρι το 2018, με μεγάλη συμμετοχή των μαθητών μας και πολύ μεράκι και ενθουσιασμό, στοιχεία που μας βοηθούσαν να ξεπεράσουμε τα πρακτικά, κυρίως, προβλήματα, που προέκυπταν κατά τη διάρκεια της προετοιμασίας μας.

Από το σχολικό έτος 2012-13 στο σχολείο λειτουργεί Όμιλος Θεάτρου, που συνδέθηκε με το πρόγραμμα και το υλοποιούσε. Από την αρχή της



σχολικής χρονιάς επιλεγόταν ο συγγραφέας και το έργο, καθώς και ο τόπος, όπου επρόκειτο να παρουσιαστεί η παράσταση. Ο τόπος, συνήθως, είτε ήταν η πατρίδα του δημιουργού, εάν ήταν Έλληνας είτε συνδεόταν άμεσα ή έμμεσα, λόγω της ιστορίας του και της ιδιαίτερης καλλιτεχνικής του ατμόσφαιρας με την υπόθεση και το γενικότερο κλίμα του έργου, εάν ήταν ξένος. Υπάρχει, όμως, μια σημαντική ιδιαιτερότητα σε σχέση με τον τόπο και τα κριτήρια επιλογής του. Ήταν πάντα νησί, καθώς το συγκεκριμένο πρόγραμμα αποτελούσε μια προσπάθεια εξόδου από τα στενά όρια του σχολείου και επικοινωνίας των μαθητών μας, όχι μόνο με την τοπική κοινωνία, αλλά και με περιοχές απομακρυσμένες, με δύσκολη πρόσβαση αλλά με εξαιρετικό ιστορικό, αρχαιολογικό και γενικότερα πολιτισμικό ενδιαφέρον. Η τέχνη βοηθούσε τους μαθητές μας να επικοινωνήσουν με τους μαθητές του νησιού που επισκεπτόμασταν κάθε χρόνο και να δημιουργήσουν γέφυρες πολιτισμού. Η παράσταση παιζόταν για την τοπική σχολική κοινότητα, σε θέατρα ή αίθουσες εκδηλώσεων που γέμιζαν με μαθητές και εκπαιδευτικούς. Επαναλαμβάνονταν στη Θεσσαλονίκη για το κοινό της πόλης.

Πρώτος σταθμός και αφετηρία του προγράμματος ήταν η Σκιάθος. Τον Απρίλιο του 2012 παρουσιάσαμε το αφιέρωμα στον Αλέξανδρο Παπαδιαμάντη στους μαθητές του Λυκείου Σκιάθου. Ήταν το ξεκίνημα ενός γοητευτικού ταξιδιού.

Δεύτερος σταθμός ήταν η Ζάκυνθος με τον «Ποπολάρο» του Γρηγόριου Ξενόπουλου. Τον Απρίλιο του 2013 ανεβάσαμε την παράσταση στο Μουσικό Σχολείο Ζακύνθου, με το οποίο είχαμε μία εξαιρετική συνεργασία στο μουσικό κομμάτι της παράστασης, καθώς η μαντολινάτα του Μουσικού Σχολείου έπαιξε από κοινού με μαθητές/τριες του σχολείου μας.

Τρίτος σταθμός ήταν η Νάξος με το έργο «Γειτονιά των Αγγέλων» του Ιάκωβου Καμπανέλλη. Τον Απρίλιο του 2014 ανεβάσαμε το έργο στο Δημοτικό Θέατρο Νάξου «Ιάκωβος Καμπανέλλης», στο πλαίσιο εκδηλώσεων στη μνήμη του θεατρικού συγγραφέα.

Επόμενος σταθμός ήταν η Λευκάδα με το έργο «Το Ξύλο βγήκε από τον Παράδεισο» του Αλέκου Σακελλάριου. Η Λευκάδα, ως τόπος προορισμού, ήταν αποτέλεσμα της συνεργασίας που είχαμε κατά τη σχολική χρονιά 2014-15 με το Μουσικό Σχολείο Λευκάδας. Τον Απρίλιο του 2015 παίξαμε το έργο στο Μουσικό Σχολείο, που μας υποδέχτηκε με πολλές παράλληλες καλλιτεχνικές εκδηλώσεις.

Από το σχολικό έτος 2015-16 επιλέχθηκαν θεατρικά έργα από το ξένο ρεπερτόριο, όπως το έργο «Όνειρο καλοκαιρινής νύχτας» του Ουίλλιαμ Σαίξπηρ. Τον Απρίλιο του 2016 ανεβάσαμε το «Όνειρο καλοκαιρινής νύχτας» στο Δημοτικό Θέατρο Ρόδου, καθώς η πόλη της Ρόδου με την πλούσια ιστορία της ήταν η κατάλληλη επιλογή και το «φυσικό σκηνικό» για ένα σαιξπηρικό έργο.

Το έτος 2016-17 επιλέχθηκε το έργο «Λοκαντιέρα» του Κάρλο Γκολντόνι και δόθηκε παράσταση στα Χανιά, κατάλληλο προορισμό για το ανέβασμα



ιταλικής κωμωδίας, καθώς η βενετοκρατούμενη Κρήτη γνώρισε θατρική και λογοτεχνική άνθιση. Η «Λοκαντιέρα» παίχτηκε σε μαθητές/τριες Λυκείων της πόλης τον Μάρτιο του 2017 στο Δημοτικό Περιφερειακό Θέατρο Χανίων.

Κατά τη σχολική χρονιά 2017-2018 παρουσιάστηκε το έργο «Η Στρίγγλα που έγινε αρνάκι» του Ουίλλιαμ Σαίξπηρ, μια από τις δημοφιλέστερες όλων των εποχών. Τον Απρίλιο 2018 ανεβάσαμε με μεγάλη επιτυχία το θεατρικό έργο στην Καποδιστριακή Στέγη Σπετσών, η οποία ήταν ένα από τα πρώτα σχολεία που ίδρυσε ο Ιωάννης Καποδίστριας.

Εκεί ολοκληρώθηκε με επιτυχία το Πρόγραμμα «Ένας συγγραφέας, ένας τόπος», καθώς θεωρήσαμε ότι ένα νέο πρόγραμμα, αποκλειστικά για σχολεία της Θεσσαλονίκης, θα ήταν ενδιαφέρουσα πρόκληση για εμάς.

2.2. Το πρόγραμμα «Το θέατρο πειραματίζεται και ενώνει τα σχολεία»

Το νέο πρόγραμμα ξεκίνησε το σχολικό έτος 2018-19, με στόχο το άνοιγμα του σχολείου όχι μόνο στην τοπική κοινωνία της πόλης μας, πράγμα που συνέβαινε από το σχολικό έτος 2012-13, αλλά και στον τοπικό μαθητικό πληθυσμό της Θεσσαλονίκης, καθώς θέλαμε να επικοινωνήσουμε με την ηλικιακή ομάδα των εφήβων 15-17 ετών, προκειμένου να μοιραστούμε μαζί τους το θεατρικό γεγονός που ετοιμάζαμε μέσω του Ομίλου Θεάτρου όλη τη χρονιά, και να διαπιστώσουμε εάν η θεατρική πράξη ενώνει και συγκινεί τους νέους/ες της πόλης.

Το έργο που επιλέχθηκε ήταν «Η Παναγία των Παρισίων» του Βίκτωρα Ουγκώ, σε θεατρική διασκευή της Ελένης Μερκενίδου, που αποδείχτηκε «τραγικά» επίκαιρο, καθώς τον ίδιο περίπου καιρό κήκε ο ιστορικός ναός της Παναγίας των Παρισίων. Η παράσταση δόθηκε τον Μάιο του 2019 στο θέατρο Άνετον της Θεσσαλονίκης, δωρεάν για μαθητές/τριες σχολείων που ανταποκρίθηκαν στην πρόσκλησή μας. Ο ενθουσιασμός των θεατών-μαθητών υπήρξε συγκινητικός· πλήθος παιδιών συνομίλησε με τους μαθητές/τριες -ηθοποιούς μετά το τέλος της παράστασης, ζήτησε διευκρινίσεις για της ψυχολογία των χαρακτήρων, έλυσε απορίες για την εποχή και τον συγγραφέα, έδωσε ηλεκτρονικές διευθύνσεις για περισσότερη επικοινωνία μαζί μας. Το μήνυμα ότι το θέατρο μπορεί να ενώσει τα σχολεία ήταν ηχηρό, όπως και ότι το πρόγραμμά μας είχε μεγάλη αποδοχή.

Το επόμενο σχολικό έτος 2019-20 επιλέχτηκε το έργο «Όπως σας αρέσει» του Ουίλλιαμ Σαίξπηρ, σε θεατρική διασκευή της Ελένης Μερκενίδου. Οι δύο θεατρικές παραστάσεις που θα δοθούν προγραμματίζεται να ανέβουν τον Μάιο του 2020 στο θέατρο Άνετον της Θεσσαλονίκης δωρεάν για το μαθητικό κοινό, αλλά και το κοινό της πόλης.

2.3. Το θέατρο ως γέφυρα επικοινωνίας με εκπαιδευτικές κοινότητες και χώρους πολιτισμού

Η επικοινωνία με τις εκπαιδευτικές κοινότητες, κύριος στόχος των προγραμμάτων μας, είναι μία εκπληκτική εμπειρία, καθώς εκατοντάδες



μαθητές και εκπαιδευτικοί, τόσο στα νησιά, τα οποία επισκεφθήκαμε, όσο και στη Θεσσαλονίκη, παρακολούθησαν τις παραστάσεις του Ομίλου Θεάτρου του σχολείου, γνωρίστηκαν και συζήτησαν με εμάς και τους μαθητές/τριές μας, έλυσαν απορίες τους, εξέφρασαν την επιθυμία τους για μεγαλύτερη εξοικείωση για την τέχνη και κάποιοι μας εξομολογήθηκαν ότι έβλεπαν θεατρική παράσταση για πρώτη φορά στη ζωή τους. Ο ενθουσιασμός τους μας έδωσε την ελπίδα ότι αγάπησαν το θέατρο και θα συνεχίσουν να βλέπουν θεατρικές παραστάσεις.

Είναι αξιοσημείωτο επίσης, ότι στους Ομίλους Θεάτρου του σχολείου κατά τα οκτώ χρόνια λειτουργίας τους συμμετείχε ένας μεγάλος αριθμός μαθητών/τριών, που βίωσαν από τη σκηνή τη μαγεία του θεάτρου και την επαφή με το κοινό.

Ένα άλλο πολύ σημαντικό χαρακτηριστικό είναι το γεγονός ότι οι παραστάσεις δόθηκαν δωρεάν σε πολύ ξεχωριστούς χώρους τέχνης και πολιτισμού τόσο στα νησιά όσο και στη Θεσσαλονίκη, καθώς δίνεται ιδιαίτερη σημασία στη δημιουργική επικοινωνία του σχολείου με τους πολιτιστικούς αυτούς χώρους.

3. Η Πορεία προς την παράσταση

Μετά από τα αρχικά παιχνίδια ομαδοποίησης, οι μαθητές/τριες έχουν τη δυνατότητα να επιλέξουν τη δραστηριότητα ή τις δραστηριότητες, με τις οποίες θα συμβάλλουν στη θεατρική παράσταση: ηθοποιία, σκηνοθεσία, σκηνογραφία, ενδυματολογία, μουσική επένδυση, χορός, φιλολογική και δραματολογική έρευνα. Επιπλέον, η ακρόαση (audition) των μαθητών που θα αναλάβουν τους ρόλους, η ανάθεση των ρόλων, οι ασκήσεις χαλάρωσης και ορθοφωνίας, οι αυτοσχεδιασμοί, η ανάγνωση και ανάλυση του έργου, οι συστηματικές πρόβες και οι σκηνοθετικές οδηγίες και σημειώσεις, η επιλογή της πόλης στην οποία θα δοθεί η πρεμιέρα και ο σχεδιασμός του ταξιδιού και του προγράμματός του, όλα αυτά κατ' ουσίαν συγκροτούν μια «τελετουργία της εφηβείας», μια τελετή μετάβασης προς έναν νέο προσδιορισμό του εαυτού, για να βρει ο έφηβος, ως διακριτό υποκείμενο, τη θέση του μέσα στην ομάδα, αλλά και να πάρει την ώθηση για την ομαλή ένταξή του στην ευρύτερη κοινωνία (Ντουβίλ, 2014: 171-177· Frazer, 1987: 691-701).

Μια εποικοδομητική συνεργασία με εφήβους, εξάλλου, δεν είναι πάντα εύκολη. Μέσα στην οκταετή πορεία του Θεατρικού Ομίλου και της υλοποίησης του προγράμματος ανέκυψαν αρκετές δυσχέρειες και παλινδρομήσεις, που έπρεπε να τις αντιμετωπίσουμε άμεσα και, στο μέτρο των δυνατοτήτων μας, με αποτελεσματικότητα, για να μην ματαιωθεί η συνολική προσπάθεια. Η επιλογή του συγγραφέα και του έργου είναι το πρώτο βήμα. Είναι μια σύνθετη διαδικασία, καθώς το έργο, με τα μηνύματα και τους χαρακτήρες του, είναι απαραίτητο να είναι αποδεκτό από την ομάδα, να της ταιριάζει και να την εμπνεύσει.



Κατά την ακρόαση (audition) και την τελική κατανομή των ρόλων απαιτούνται λεπτοί χειρισμοί και πολύ προσεκτική και ευαίσθητη αντιμετώπιση ώστε να ξεπεραστούν δυσαρέσκεις και εντάσεις, καθώς συνήθως πολλοί/πολλές διεκδικούν τους ίδιους πρωταγωνιστικούς ρόλους και απαιτείται προσπάθεια, ώστε να γίνει αποδεκτό ότι όλοι οι ρόλοι είναι σημαντικοί και ξεχωριστοί και ότι προέχει η αρμονική συνεργασία της ομάδας και η ουσιαστική επικοινωνία, μέσα από την τέχνη, με τους συνομήλικους ενός άλλου τόπου. Επίσης, η εύρεση του κατάλληλου χώρου για την παράσταση, που εξασφαλίζεται πολλούς μήνες πριν, είναι μια αρκετά δύσκολη υπόθεση.

Προκύπτουν, όμως, και πρακτικές δυσκολίες, που είναι πολλές, όπως οι πολύωρες πρόβες και η εύρεση κοινών ελεύθερων ωρών, ο τρόπος μετάβασης στο νησί για έναν μεγάλο αριθμό μαθητών, καθώς η παράσταση συνδυάζεται με την εκδρομή της Α΄ και Β΄ Λυκείου, η διαμονή τους, η μεταφορά των σκηνικών και των κοστουμιών και η στοιχειώδης, έστω, προβολή και διαφήμιση ενός, κατά τη γνώμη μας, πολιτιστικού γεγονότος για τον εκάστοτε προορισμό μας.

Μια σημαντική μέριμνα, επίσης, είναι η έγκαιρη συνεννόηση με τους Διευθυντές των σχολείων, οι μαθητές των οποίων θα παρακολουθήσουν την παράσταση ή, σε μερικές περιπτώσεις, θα συνεργαστούν μαζί μας στο μουσικό κομμάτι, όπως και η οργάνωση της επικοινωνίας. Οι δυσκολίες αυτές όμως αποτελούν, κάθε φορά, και το κίνητρο για περαιτέρω αναστοχασμό και έρευνα, με στόχο πάντα την ενδυνάμωση και βελτίωση της θεατρικής ομάδας και την ολοένα και μεγαλύτερη επιτυχία του προγράμματος.

Η εισαγωγή των μαθητών στη θεατρική πράξη γίνεται σταδιακά: Στην αρχή, εκλαμβάνουν την όλη διαδικασία ως ακόμη ένα εφηβικό παιχνίδι, που καθυστερεί την επιστροφή τους στο σπίτι, ως μια ευκαιρία να είναι με τους φίλους ή τις φίλες τους περισσότερο χρόνο και να συζητούν (Ντελαρός, 2014: 59).

Σε αυτή την «εφηβική τελετουργία», εμείς οι υπεύθυνοι εκπαιδευτικοί προσπαθούμε να παραμένουμε, όσο γίνεται περισσότερο, «άγρυπνοι θεατές» απέναντι στους μαθητές/τριες. Παρεμβαίνουμε όλο και λιγότερο στην εσωτερική τους διεργασία, στηρίζουμε και ενισχύουμε την αυτοπεποίθησή τους, όταν μας το ζητήσουν ή όταν καταλάβουμε ότι το έχουν ανάγκη για να προχωρήσουν. Δεν επιβάλλουμε απόψεις εκμεταλλευόμενοι την ασύμμετρη σχέση μας μαζί τους, δεν προτείνουμε λύσεις χωρίς αιτιολόγηση, αλλά πάντα με διάθεση συμβουλευτική.

Αναμφίβολα, εκτός από την «εφηβική τελετουργία» και τη «μύηση», επιτυγχάνεται εντέλει μέσα από τη θεατρική πράξη και παράσταση και η επικοινωνία των μαθητών/τριών μας με άλλους μαθητές/τριες των σχολικών κοινοτήτων, με τους/τις ερχόμεστε σε επικοινωνία και σε μεγάλο ποσοστό υπάρχει άνοιγμα του σχολείου και σύνδεσή του με την τοπική κοινωνία.



4. Αποτελέσματα

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τα δύο εσωτερικά προγράμματα του σχολείου που προαναφέρθηκαν, μετά από οκτώ έτη λειτουργίας του Ομίλου Θεάτρου και 14 θεατρικές παραστάσεις, είναι ενθαρρυντικά και αποδεικνύουν τη θετική επίδραση του θεάτρου ειδικά στους νέους ανθρώπους. Πιο συγκεκριμένα, παρατηρήσαμε ότι βοηθούν τους νέους ανθρώπους να υιοθετήσουν βαθιά εκτίμηση για την τέχνη και την κουλτούρα γενικότερα. Ταυτόχρονα αναπτύχθηκε η αυτοεκτίμησή τους, καθώς οι έφηβοι/ες μαθητές άρχισαν να αντιλαμβάνονται πώς να διαχειρίζονται καταστάσεις, να σκέφτονται έξω από τα καθιερωμένα (think outside the box), να εμπιστεύονται σταδιακά τις ικανότητες και τις ιδέες τους, πράγμα που θα τους βοηθήσει μελλοντικά ως αντίληψη και φιλοσοφία ζωής.

Σημαντικό στοιχείο ήταν η ανάπτυξη της φαντασίας και της δημιουργικότητάς τους, καθώς το να είναι δημιουργικοί και να κάνουν δημιουργικές επιλογές βοηθά τους/τις εφήβους να σκέφτονται νέες ιδέες και να βλέπουν τον κόσμο με νέα ματιά. Πολύ σημαντική όμως ήταν και η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης μέσω του θεάτρου, αφού η κατανόηση των χαρακτήρων, των ρόλων επέτρεψε στους μαθητές/τριες να συσχετίζουν τον εαυτό τους με διαφορετικές καταστάσεις, κουλτούρες και τρόπους συμπεριφοράς. Τους ενθάρρυνε επίσης να δείχνουν κατανόηση και ανοχή απέναντι στους άλλους. Σημαντικότερη, εξάλλου, ήταν και η συνεργασία και το δέσιμο της ομάδας, αφού η θεατρική παράσταση βασίζεται στη συνεργασία και την εμπιστοσύνη, και η επιτυχία της εξαρτάται άμεσα από την κοινή προσπάθεια. Οι συζητήσεις πριν και μετά την παράσταση, η ανατροφοδότηση, οι πρόβες και εντέλει οι ίδιες οι παραστάσεις οδήγησαν στην ανάπτυξη της συνεργασίας της θεατρικής ομάδας, αλλά και στην εστίαση και αυτοσυγκέντρωση του μυαλού, του σώματος, της φωνής.

Αναπτύχθηκαν παράλληλα όλες οι επικοινωνιακές ικανότητες των εφήβων που θα τους/τις συνοδεύουν σε ολόκληρη τη ζωή τους, καθώς βελτιώθηκε η λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία, η εκφορά του λόγου, η σωστή άρθρωση, ο τόνος και η έκφραση της φωνής και αναπτύχθηκε σε μεγάλο βαθμό η δεξιότητα της ακοής και παρατήρησης. Μάλιστα πολλές ευχάριστες ώρες τους προσέφερε το χιούμορ και το γέλιο, και υπήρξε πολύ ανακουφιστική η αποφόρτιση και η μείωση του άγχους τους. Αλλά εξίσου σπουδαία ήταν και η απελευθέρωση των συναισθημάτων τους και η πιθανή κατανόηση και η αντιμετώπισή τους.

Εξάλλου, καθώς η θεατρική παράσταση απαιτούσε συνεχή κίνηση, βελτιώθηκε η φυσική κατάσταση των εφήβων, η ευκινησία, ο συντονισμός, η αρμονία και ο έλεγχος των κινήσεών τους. Η βελτίωση της μνήμης τους, επίσης, με την απαιτούμενη απομνημόνευση των ρόλων ενισχύθηκε σημαντικά. Σημαντικότερα στοιχεία επίσης ήταν η χαρά, το χιούμορ, η θετική ενέργεια και η όρεξη για ζωή και δράση που μπήκαν για τα καλά στη ζωή των εφήβων και παραμέρισαν, για κάποιο χρονικό διάστημα τουλάχιστον, τα



προβλήματα τους, την αρνητική ενέργεια και το στρες που βίωναν καθημερινά.

Εντέλει, όχι μόνο η εμπειρία της σκηνής βοήθησε τους μαθητές/τριες να ετοιμαστούν για το μέλλον, αλλά και τα παρασκήνια, η ετοιμασία των κουστουμιών, η σκηνογραφία και η όλη προετοιμασία δημιούργησαν εκπαιδευτικές ευκαιρίες και γνώση και τους έδωσε την πεποίθηση ότι και το σχολείο τους δέχεται και εκτιμά την τέχνη.

Τις ωραίες αυτές εμπειρίες που βίωσαν οι μαθητές και μαθήτριες του σχολείου τις μοιράστηκαν με πολλά άλλα παιδιά των σχολείων που ήρθαν στις παραστάσεις που δώσαμε, συζήτησαν μετά το πέρας των παραστάσεων, δημιουργήθηκε ένας επικοινωνιακός διάλογος- γέφυρα μεταξύ τους, μοιράστηκαν σκέψεις, συναισθήματα, έλυσαν απορίες, έγιναν φίλοι και έδωσαν υποσχέσεις να επισκεφθούν και πάλι το θέατρο και να βάλουν τις θεατρικές παραστάσεις στη ζωή τους.

Τα δύο εσωτερικά προγράμματα του 2^{ου} Πειραματικού Λυκείου Θεσσαλονίκης, «Το Θέατρο πειραματίζεται και ταξιδεύει: Ένας συγγραφέας, ένας τόπος» και «Το Θέατρο πειραματίζεται και ενώνει τα σχολεία», αποτελούν μια πρόταση κουλτούρας και πολιτισμού, παράδειγμα διάχυσης καλών πρακτικών στην Εκπαίδευση και μια προσπάθεια πειραματισμού, δημιουργικότητας και καινοτομίας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

- Eisner, W. E. (1991). *The enlightened eye, qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. New York: Macmillan.
- Frazer, James George (1987) *The Golden Bough. A Study in Magic and Religion*, London: Papermac (1922¹).
- Kvale, S. (1996). *Interviews, an introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks: SAGE Publications.

Ελληνόγλωσσες

- Κουτσογιάννης, Δ. & Παυλίδου, Μ. (2012). *Μελέτη για τον σχεδιασμό, την ανάπτυξη και την εφαρμογή σεναρίων στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Υπουργείο Παιδείας, Δια βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων.
- Ντελαρός, Πατρίκ (2014). *Γονείς, οι έφηβοι σας έχουν ανάγκη! Πώς να ξεπεράσετε τον σκόπελο μαζί*. Μετάφραση: Γεωργία Ζακοπούλου. Αθήνα: Πατάκης.
- Ντολτό, Φρανσουάζ και Κατρίν Ντολτό-Τολίτς, με τη συνεργασία της Κολέτ Περσεμινιέ (1993). *Έφηβοι, Προβλήματα και Ανησυχίες*. Μετάφραση: Ιωάννα Παπαγιάννη. Αθήνα: Πατάκης.



Ντουβίλ, Ολιβιέ (2014). Εφηβικές Τελετουργίες. Στο Ντελαρός, Πατρίκ (2014), *Γονείς, οι έφηβοι σας έχουν ανάγκη! Πώς να ξεπεράσετε τον σκόπελο μαζί*, Μετάφραση: Γεωργία Ζακοπούλου. Αθήνα: Πατάκης.

Σπυροπούλου, Δ., Αναστασάκη, Α., Δεληγιάννη, Δ., Κούτρα, Χ., Λουκά, Ε. & Μπούρας, Σ. (2008). Καινοτόμα Προγράμματα στην εκπαίδευση. Στο: ΥΠ.Ε.Π.Θ. / Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. *Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση*. Αθήνα, σ.σ. 197-239

Αναφορές από τον Παγκόσμιο Ιστό

Χαραβιτσίδης, Π. (2015). Ανοιχτά σχολεία σε ανοιχτές κοινωνίες.

<http://www.avgi.gr/article/5842709/anoixta-sxoleia-se-anoixtes-koinonies>

(ανακτήθηκε στις 10/5/2016)

<https://www.acttooplayers.com/benefits-of-theatre-education> (ανακτήθηκε στις 02/10/2019).

<http://www.stageworkstheatrearts.com/benefits-of-theatre.html> (ανακτήθηκε στις 02/10/2019)

<https://www.nfhs.org/articles/students-gain-many-benefits-from-involvement-in-theatre/> (ανακτήθηκε στις 02/10/2019)

Αναστασία Μπιτσάνη

Διευθύντρια 2^{ου} Πειραματικού Γενικού Λυκείου Θεσσαλονίκης, Φιλολόγος, Phd

tassabitsani@gmail.com

Τατιάνα Βαφειάδου

Υποδιευθύντρια 2^{ου} Πειραματικό Γενικό Λύκειο Θεσσαλονίκης, Φιλολόγος Phd

tvafeiadou@hotmail.com

Ελένη Μερκενίδου

Φιλολόγος – συγγραφέας, Phd, 2^{ου} Πειραματικό Γενικό Λύκειο Θεσσαλονίκης

merkenidou@gmail.com



Λογοτεχνία και Ψηφιακή Αφήγηση: αξιοποιώντας το ψηφιακό κεφάλαιο των μαθητών στην προσέγγιση και κατανόηση της Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο

Πρόδρομος Μπρούσας

Περίληψη

Η Ψηφιακή Αφήγηση, εξέλιξη της αρχέγονης αφηγηματικής προδιάθεσης των ατόμων, δύναται να συνεισφέρει στην ανανέωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, με έμφαση στην ποιότητα και την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου. Οι θετικότητες της, εξαιτίας του συνδυασμού των πλεονεκτημάτων της παραδοσιακής αφήγησης και των νέων τεχνολογιών, την καθιστούν σύγχρονο μεθοδολογικό εργαλείο, ικανό να διαμορφώσει ελκυστικά περιβάλλοντα μάθησης, να ενισχύσει την συναισθηματική αντίδραση των μαθητών, να καλλιεργήσει τις ψηφιακές δεξιότητές τους, να αποτελέσει μέσο αυτοέκφρασης και ενδυνάμωσης της αυτοπεποίθησης τους. Στο Πρόγραμμα Σπουδών για τη Διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας προκρίνεται η αναγκαιότητα εκσυγχρονισμού του μαθήματος της Λογοτεχνίας μέσα από την δημιουργική ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών. Η Ψηφιακή Αφήγηση μπορεί να επιτελέσει πολυδιάστατο ρόλο στην πρόσληψη και κατανόηση του λογοτεχνικού κειμένου. Στην παρούσα εργασία επικεντρωνόμαστε στις ωφέλειες της Ψηφιακής Αφήγησης στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας και προτείνουμε ένα μικροσενάριο διδασκαλίας του λογοτεχνικού κειμένου «*Του γιοφυριού της Άρτας*», που ανθολογείται στο βιβλίο «*Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*» της Γ΄ Γυμνασίου, σε μια προσπάθεια να διαφανεί πως τα ψηφιακά εργαλεία και η Ψηφιακή Αφήγηση μπορούν να λειτουργήσουν ως θεματική αφορμή για την διδασκαλία, ως εργαλείο για την καλύτερη εμπέδωση του λογοτεχνικού κειμένου και, τέλος, ως έναυσμα για την παραγωγή δημιουργικού λόγου από τους μαθητές.

Λέξεις κλειδιά: ψηφιακή αφήγηση, λογοτεχνία, παιγνιώδης μάθηση, ψηφιακά εργαλεία

1. Εισαγωγή

Η αφήγηση, δραστικό μέσο διέγερσης της ατομικής σκέψης, αναγνωρίζοντας ενεργητικούς ρόλους στα υποκείμενα, αξιοποιείται για την εμπέδωση γνώσεων, αξιών, στάσεων και νοοτροπιών, που αντανακλούν και συνέχουν το συγκείμενο παραγωγής της. Προϊόντος του χρόνου, εκσυγχρονίζει τα εκφραστικά μέσα της, γίνεται ψηφιακή και προσλαμβάνει διαδραστική δυναμική. Τα παιδαγωγικά οφέλη της Ψηφιακής Αφήγησης έχουν θεμελιωθεί ερευνητικά και βιβλιογραφικά. Η αυξανόμενη συχνότητα αξιοποίησής της στα σύγχρονα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα την αναδεικνύουν σε μέθοδο αποτελεσματικής και ποιοτικής μάθησης.

2. Από την Αφήγηση στην Ψηφιακή Αφήγηση ιστοριών

Η αφήγηση ιστοριών αποτελεί διαχρονικά βασική συνιστώσα και πρακτική του ανθρώπινου πολιτισμού για την μεταλαμπάδευση της γνώσης από γενιά



σε γενιά και, στις σύγχρονες κοινωνίες, για την επίτευξη της πολιτισμικής «διαμεσολάβησης» (Μπράλλιας, 2014: 90-91). Ως αφήγηση ορίζεται η αλληλεπιδραστική τέχνη αξιοποίησης λέξεων και πράξεων, για να αποκαλυφθούν οι εικόνες και τα στοιχεία μιας ιστορίας, με την παράλληλη ενθάρρυνση της φαντασίας του ακροατή, αποτελώντας πράξη επικοινωνίας για την παρουσίαση, στο επίπεδο του προφορικού, του γραπτού ή του αναπαραστατικού λόγου, μιας σειράς πραγματικών ή πλασματικών γεγονότων.

Οι ρίζες της αφήγησης ανάγονται στα πρώιμα στάδια της κοινωνικής οργάνωσης του ανθρώπου (Barber, 2016: 1-15). Η αφήγηση ιστοριών αποτέλεσε ανθρώπινη πρακτική με ποικιλία στοχεύσεων. Μάλιστα, κάποιες από τις ιστορίες εξαιτίας των ιδιαίτερων συμβολισμών και της επαναληψιμότητάς τους συνέβαλαν στην συγκρότηση συστημάτων σκέψης και αντίληψης του κόσμου και απέδωσαν στον ανθρώπινο πολιτισμό βασικά στοιχεία της ταυτότητάς του (Διαμαντάρια, 2017: 14).

Σε μια εποχή κατ΄ίσχυσης των ψηφιακών μέσων, η αφήγηση ως διδακτική μέθοδος εξακολουθεί να βρίσκει θιασώτες. Θεωρείται σχεδόν βεβαιωμένη η αντίληψη πως αποτελεί έναν αυθεντικό και αποτελεσματικό τρόπο για την διδασκαλία και την μελέτη γνωστικών περιοχών, δημιουργώντας συνάμα διαύλους επικοινωνίας μεταξύ του μαθητικού κόσμου και της πολιτιστικής, κοινωνικής, πολιτικής και ψηφιακής πραγματικότητας (Διαμαντάρια, 2017: 14). Η ευκολία αξιοποίησής της, σε συνδυασμό με την αρχέγονη αφηγηματική προδιάθεση των ατόμων, συντελεί στην ευκολία νοηματοδότησης και κατανόησης της πολυπλοκότητας του κόσμου. Πολλοί θεωρητικοί της εκπαίδευσης ισχυρίζονται πως η αφήγηση μπορεί να αξιοποιηθεί για την διδασκαλία όλων των γνωστικών αντικειμένων (Σαββοπούλου & Μπράτισης, 2017: 407). Με την αφήγηση ιστοριών πλαισιώνεται η διαδικασία της κατανόησης και επιτυγχάνεται η συναισθηματική εμπλοκή του δέκτη, εξασφαλίζεται η δυνατότητα μάθησης, υποβοηθείται η ανάπτυξη της φαντασίας με ταυτόχρονες μεταβολές της λεκτικής ικανότητας και ενδυναμώνονται οι κοινωνικές δεξιότητες.

Ο Μπράτισης (2016: 1) ορίζει την ψηφιακή αφήγηση ως συνδυασμό της παραδοσιακής αφήγησης με πολυμεσικά εργαλεία. Ο Sheneman την ορίζει ως «πρακτική συγκερασμού αφηγηματικού και ψηφιακού περιεχομένου, [...], ώστε να δημιουργηθεί μια μικρού μήκους ταινία με δυνατό συγκινητικό συστατικό» (Ξέστερνου, 2013: 41). Η Πασχαλιώρη (2017: 8) παραθέτει τους ορισμούς της ψηφιακής αφήγησης κατά τον Διεθνή Οργανισμό Ψηφιακής Αφήγησης (*The Digital Association*), σύμφωνα με τον οποίο η ψηφιακή αφήγηση αποτελεί την εκσυγχρονισμένη μορφή της αρχαίας τέχνης της αφήγησης, και του Norman, που την ορίζει ως «μία σύντομη διάρκεια ιστορία που επιστρατεύεται από τον αφηγητή για να πει την ιστορία του».



Βιβλιογραφικά διαπιστώνεται πως η ψηφιακή αφήγηση, όταν παράγεται από τους εκπαιδευτικούς, εξασφαλίζει έναν ελκυστικό τρόπο και περιβάλλον μάθησης, ενισχύοντας την συναισθηματική αντίδραση των μαθητών. Ταυτόχρονα, όταν παράγεται από τους μαθητές, επιτρέπει την καλλιέργεια των ψηφιακών -και όχι μόνο- δεξιοτήτων τους. Παρουσιάζεται ως εκπαιδευτικό εργαλείο που διευκολύνει την διδασκαλία και ενισχύει την μάθηση (Μπράτιτσης, 2014: 117). Αποτελεί μέσο αυτοέκφρασης και ενδυνάμωσης της μαθητικής αυτοπεποίθησης (Μουταφίδου & Μπράτιτσης, 2016: 81-82). Με την ψηφιακή αφήγηση αναπτύσσονται και διαμοιράζονται προσωπικές ιστορίες με ταυτόχρονη ενδυνάμωση της κατανόησης. Οι καλές ιστορίες εγγράφονται καλύτερα και διαρκέστερα στην μαθητική μνήμη και συμβάλλουν στη θεμελίωση ενός «πλούσιου χώρου κοινωνικής δόμησης του "εαυτού μας" ως δημιουργού και ως κοινωνικού δρώντος» (Ξεστέρνου, 2013: 44-50). Οι μαθητές αποκτούν την δυνατότητα να εκφράσουν το κεφάλαιο που φέρουν και να αισθητοποιούν ό,τι έχει αξία για τους ίδιους (Chung, 2007: 1-6). Καθίστανται παραγωγοί ψηφιακών πολυτροπικών αφηγήσεων, αποποιούμενοι τον παθητικό ρόλο των καταναλωτών έτοιμων «ψηφιακών τεχνουργημάτων» (Μπράλλιας, 2014: 90-91). Η ψηφιακή αφήγηση καλλιεργεί στα υποκείμενα δεξιότητες έρευνας, συγγραφής, οργάνωσης, παρουσίασης, χειρισμού της τεχνολογίας, αξιολόγησης, διαπροσωπικές και επίλυσης προβλημάτων και δημιουργεί ένα εποικοδομητικό και διαδραστικό περιβάλλον μάθησης (Γενναίος, 2017: 8). Με την ψηφιακή αφήγηση η μάθηση μπορεί να καταστεί εξατομικευμένη, απόλυτα μαθητοκεντρική, καθώς ενισχύεται η μαθητική εμπλοκή, αναπτύσσονται οι δεξιότητες σχεδίασης και οργάνωσης, παράγονται πολυτροπικά κείμενα ενισχυμένα με ήχους και εικόνες, ενισχύεται η γλωσσική ικανότητα, καλλιεργείται η δημιουργική γραφή και αναπτύσσονται πολλοί γραμματισμοί (ψηφιακός, παγκόσμιος, τεχνολογικός, οπτικός, πληροφοριακός) (Ohler, 2008: 1-3).

3. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας

Στο Πρόγραμμα Σπουδών για τη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο διευκρινίζονται πλήρως οι στοχεύσεις της διδασκαλίας του μαθήματος της Λογοτεχνίας, οι δεξιότητες που αναμένεται να καλλιεργηθούν στους μαθητές, τα εποπτικά μέσα και ο ρόλος των νέων τεχνολογιών στην διεξαγωγή της διδακτικής διαδικασίας.

Ως προς τους στόχους, δηλώνεται εμφανώς η αναγκαιότητα διασύνδεσης του μαθήματος της Λογοτεχνίας με την κριτική στάση απέναντι στον σύγχρονο κόσμο και την διαπαιδαγώγηση των μαθητών προκειμένου να ανταποκριθούν στο επικαιρικό τους περιβάλλον. Τονίζεται η παροντική αφετηρία της διδασκαλίας και η πρόθεση για την άμεση διασύνδεση των μαθητών με το παροντικό γίνεσθαι στο επίπεδο των χαρακτηριστικών και των ποιοτικών του γνωρισμάτων (Σωτηρά, 2014: 35-38). Πιο ειδικά, μέσα από



το μάθημα της Λογοτεχνίας ο μαθητής καλείται να διερευνήσει τον τρόπο της ατομικής του αντίληψης ως προς την περιβάλλουσα πραγματικότητα και να συγκροτήσει την ιδιαίτερη ταυτότητά του. Η συγκρότηση δημοκρατικών και πλουραλιστικών σχολικών τάξεων, η «αποκατάσταση» του ρόλου της Λογοτεχνίας στην σύγχρονη εμπειρία, η συνδρομή της στην κατανόηση του κόσμου, η διευκόλυνση στην προσέγγιση άλλων ειδών επικοινωνίας (π.χ. οπτική αφήγηση), η καλλιέργεια της μαθητικής δημιουργικότητας και της πολιτειότητας, η διαπολιτισμικότητα, η κατανόηση της δύναμης της γλώσσας, η σχετικότητα των ερμηνευτικών προσεγγίσεων, η εξοικείωση με την λογοτεχνική παραγωγή, εγχώρια και μη, αποτελούν βασικούς πυλώνες του Προγράμματος Σπουδών της Λογοτεχνίας και καθορίζουν το πλαίσιο μέσα στο οποίο καλούνται να δραστηριοποιηθούν όλοι οι παράγοντες της εκπαιδευτικής πράξης (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011: 8-11).

Οι δεξιότητες που αναμένεται να καλλιεργηθούν στους μαθητές διασυνδέονται με αιτήματα του πολυπολιτισμικού και ευμετάβλητου περιβάλλοντος και προσδοκάται η απόκτηση μιας τέτοιας δυναμικής, η οποία θα επιτρέψει να ανταποκριθούν πλήρως στις απαιτήσεις του παρόντος και του άμεσου μέλλοντος (Τζάνη, 2017: 19-20). Η δυνατότητα διατύπωσης τεκμηριωμένων κρίσεων, ο αυτοέλεγχος και η αξιολόγηση των προσλαμβανόμενων μηνυμάτων, η συνειδητοποίηση της διαφορετικής προσέγγισης των ίδιων ζητημάτων, η διαπίστωση της επενέργειας του ιστορικού και κοινωνικού πλαισίου στην ανθρώπινη παραγωγή, η εξοικείωση με τον συνδυασμό λόγου και εικόνας και η προσωπική αποτύπωση ατομικών σκέψεων και συναισθημάτων σε νέο είδος κειμένου με την αξιοποίηση διαφορετικών κωδίκων (ήχος, εικόνα, λόγος) καταγράφονται στη φαρέτρα των δυνατοτήτων που αναμένεται να αποκτήσει ο μαθητής (Μιχαηλίδης, 2018: 3-14).

Στο Πρόγραμμα Σπουδών καθορίζεται, όχι σε ασφυκτικό πλαίσιο, η διαδικασία που μπορεί να ακολουθηθεί για την επιτυχή πραγμάτωση των παραπάνω, κατά την οποία η χρήση των ΤΠΕ καταλαμβάνει πρωταρχικό ρόλο. Παράλληλα, διαπιστώνεται η σχέση ανοικείωσης μεταξύ Λογοτεχνίας και νέων τεχνολογιών κατά το παρελθόν. Η αντιπαράθεση αυτή δικαιολογείται στο πλαίσιο της αιώνιας αξίας της τέχνης του λόγου έναντι του επικαιρικού χαρακτήρα της τεχνολογίας. Ωστόσο, αναγκαίος κρίνεται ο εκσυγχρονισμός του μαθήματος της Λογοτεχνίας μέσα από την δημιουργική ενσωμάτωση των ΤΠΕ, η οποία, συνυφασμένη με τους σκοπούς και τις μεθόδους διδασκαλίας, συμβάλλει στην ανανέωση του διδακτικού μοντέλου και ενισχύει τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Οι ΤΠΕ μπορούν να επιτελέσουν πολυδιάστατο ρόλο στη διαδικασία πρόσληψης και κατανόησης του λογοτεχνικού κειμένου, καθώς συντελούν στην απρόσκοπτη είσοδο του μαθητή στον ψηφιακό κόσμο και επικοινωνία (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2014: 23-35). Η αξιοποίηση τους αυξάνει τις πηγές πληροφόρησης που έχουν διαθέσιμες τα μαθητικά υποκείμενα, ενδυναμώνει στο επίπεδο της



αυτοπεποίθησης και της αυτοέκφρασης, αυξάνει τις προσλαμβάνουσες εμπειρίες που υποβοηθούν στην διαμόρφωση προσωπικών ερμηνειών, επιτρέπει τον πειραματισμό και την αυτενέργεια, εξασφαλίζει την επαφή με περισσότερα λογοτεχνικά είδη, ευνοεί την συνεργασία και το ομαδικό πνεύμα και, τέλος, αναπτύσσει την συνθετική και κριτική ικανότητα (Τζάνη, 2017: 19-20).

Ο εργαλειακός χαρακτήρας της τεχνολογίας έχει διαμορφώσει έναν νέο τρόπο πρόσληψης και οικείωσης της πραγματικότητας καθώς και της λογοτεχνικής παραγωγής (Νικολαΐδου, 2014: 148). Τα Προγράμματα Σπουδών για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας στο σχολείο δεν μπορούν να αγνοήσουν αυτήν την πραγματικότητα. Οι ΤΠΕ μπορούν να αξιοποιηθούν στη διδασκαλία ώστε να αναδείξουν συστατικά χαρακτηριστικά του λογοτεχνικού κειμένου. Άλλωστε, επηρεάζουν την πρόσληψη του και συμβάλλουν στη δημιουργία θεωρητικού λόγου γύρω από λογοτεχνικά ζητήματα. Η χρήση των ΤΠΕ στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας, πέρα από την συγκέντρωση πληροφοριών και την ανασύσταση του εξωκειμενικού πλαισίου, μπορεί να αξιοποιηθεί για την δημιουργική ανάπλαση του λογοτεχνικού κειμένου, λειτουργώντας αρχικά ως «δόλωμα» για τους μαθητές προκειμένου να προβούν και οι ίδιοι στην παραγωγή γραπτού κειμένου (Νικολαΐδου, κ.ά., 2016: 1-10).

Οι προβληματισμοί ως προς την αξιοποίηση των ΤΠΕ στην διδασκαλία της Λογοτεχνίας φαίνεται να εκκινούν από τα ερωτήματα που αφορούν τη σχέση λόγου και εικόνας (Χρονοπούλου, 2016: 52-62). Πρόκειται για σχέση αντίθεσης ή σύνθεσης; Όποιος βλέπει πολύ διαβάζει λίγο; Συχνά διατυπώνεται από εκπαιδευτικούς ο προβληματισμός ως προς την σκοπιμότητα αξιοποίησης των τεχνολογικών μέσων στη διδασκαλία του μαθήματος της Λογοτεχνίας και, ακόμη πιο συχνά, ως προς τον τρόπο μιας τέτοιας αξιοποίησης. Ο παραπάνω προβληματισμός μάλλον κινείται στα όρια μιας περιοχής, όπου αντιτίθενται δύο παιδαγωγικές τάσεις: η μια, πιο επίκαιρη από ποτέ, επιζητεί την ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, προσδοκώντας πως κατ' αυτό τον τρόπο θα επιτευχθούν υψηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις στους μαθητές με την ταυτόχρονη καλλιέργεια και ανάπτυξη των κοινωνικών, ψηφιακών και συναισθηματικών τους δεξιοτήτων (Αργυροπούλου, 2007: 2-116). Στον αντίποδα φαίνεται να κινείται η άλλη τάση, η οποία, εμμένοντας σε ένα παραδοσιακό δασκαλοκεντρικό διδακτικό παρελθόν, το οποίο αποθέωνε το γραπτό λογοτεχνικό κείμενο και μεταξύ αυτού και του μαθητή κανένας άλλος (έμψυχος ή άψυχος) παράγοντας -πλην του εκπαιδευτικού- δεν νομιμοποιούνταν να μεσολαβήσει, ώστε να επιτευχθεί η «κατανόηση» (και όχι πρόσληψη) από πλευράς μαθητών, απορρίπτει κατηγορηματικά τις νέες τεχνολογίες στην διδακτική διαδικασία, θεωρώντας αυτές ως «πειρασμό» για την μαθητική προσοχή ή «ύποπτες» για την μετατόπιση του μαθητικού ενδιαφέροντος σε περιοχές εκτός του διδακτέου λογοτεχνικού κειμένου. Να



σημειωθεί πως η όχι και τόσο καλά σχεδιασμένη από το Υπουργείο Παιδείας είσοδος των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία έχει ως αποτέλεσμα η αξιοποίησή τους να συνδέεται κυρίως με διαδικασίες εντυπωσιασμού και όχι με τις μαθητικές ανάγκες (Γκανάτσιου, 2013: 6).

Τα ψηφιακά μέσα επιβάλλεται σταδιακά να εισαχθούν στην διδασκαλία της Λογοτεχνίας, καθώς, κάτω από προϋποθέσεις, μπορούν να λειτουργήσουν επικουρικά στα διάφορα στάδια προσέγγισης και κατανόησης του λογοτεχνικού κειμένου και να προσκομίσουν το στοιχείο της δημιουργικότητας (Αγγέλη, 2013: 140-148). Δεν είναι θεμιτό να αγνοηθούν ή να προσπελαστούν οι ευρύτερες τεχνολογικές εξελίξεις που διαμορφώνουν τα νέα μαθητικά υποκείμενα. Η τεχνολογία υπεισέρχεται στη ζωή του παιδιού, πριν αυτό αποκτήσει την μαθητική ιδιότητα. Ο ηλεκτρονικός υπολογιστής αποτελεί μέρος της ζωής κι η αξιοποίησή του στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι αυτονόητη, καθώς με αυτό τον τρόπο εξασφαλίζονται εμπειρίες και δυνατότητες συνδεδεμένες με τον πραγματικό κόσμο των μαθητών, οι οποίοι μπορούν να χαρακτηριστούν «ψηφιακά ιθαγενείς» (Μπράτιτσης, 2016: 2). Αν δεχτούμε πως ο λογοτεχνικός λόγος αποτελεί το μέσο ένταξης των μαθητών στο πολιτιστικό συγκείμενο, το μέσο που επιτρέπει να ζυμωθούν με την σύγχρονη προβληματική, η διαδικασία για να δουν κριτικά την πραγματικότητα, ο διάυλος να επικοινωνήσουν και να καταστούν ενεργοί διαμορφωτές των σύγχρονων εξελίξεων, τότε οι νέες τεχνολογίες αποτελούν τον μοναδικό τρόπο για την ανάπτυξη της ατομικής πρωτοβουλίας, καθώς διεγείρουν το ενδιαφέρον των μαθητών, παρέχουν την δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών και τους καθιστούν ικανούς να συλλάβουν τα λογοτεχνικά κείμενα με πιο ουσιαστικό τρόπο. Εξασφαλίζουν την δυνατότητα παρηρησίας και θεμελιώνουν την πολυφωνία, έτσι ώστε να εκδημοκρατίζεται η εκπαιδευτική διαδικασία και ο λογοτεχνικός λόγος ως προς την πρόσληψή του. Οι μαθητές με χαμηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις εμπλέκονται δημιουργικά, αφού η εκπαιδευτική διαδικασία πλησιάζει τις ατομικές εμπειρίες. Πριμοδοτείται μια καινοτόμος αντίληψη για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας, ενισχύεται η πολυστρωματική πρόσληψη του λογοτεχνικού κειμένου και ο παιγνιώδης χαρακτήρας της διδασκαλίας. Η πολυμεσική προσέγγιση του λογοτεχνικού κειμένου αναδεικνύει εναργέστερα την εικονοποιία, την μουσικότητα και τον εσωτερικό ρυθμό του. Παρέχεται η δυνατότητα πρόσβασης σε βιβλιοθήκες (κειμένων, εικόνων, ήχων, βίντεο κ.ά.), που εξοικειώνουν τους μαθητές με πρακτικές αναζήτησης και επιλογής, καθιστώντας την προσέγγιση της λογοτεχνίας βιωματική. Μετατοπίζεται το κέντρο βάρους από την γραμματολογική και φιλολογική προσέγγιση στην δημιουργική γραφή (Νικολαΐδου, κ.ά., 2016: 1-10).

Ωστόσο, πολύ συχνά τα τεχνολογικά μέσα αξιοποιούνται με τρόπο συντηρητικό και οπισθοδρομικό στην διδασκαλία της Λογοτεχνίας. Αυτό επιφέρει την νοηματική σμίκρυνση ή μονοδρόμηση του κειμένου με την ταυτόχρονη εξάλειψη όλων των αμφισημιών, καθώς η εικόνα και ο ήχος, μη



πολλαπλασιάζοντας τους κειμενικούς αναπαραστατικούς κώδικες, τους περιορίζουν. Επιπρόσθετα, η πρόσδεση των ΤΠΕ στο παραδοσιακό δασκαλοκεντρικό μοντέλο μάθησης, αποδυναμώνει την συνδρομή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία και επικυρώνεται η διαχρονικότητα των παραδοσιακών διδακτικών μοντέλων. Ακόμη, η αξιοποίηση τους με μόνο μέλημα την ανάδειξη του λογοκεντρικού πυρήνα του λογοτεχνικού κειμένου σε βάρος άλλων σημειωτικών συστημάτων, τις περιορίζει σε ένα ρόλο καθαρά πληροφοριακό. Τέλος, ο λογοτεχνικός γραμματισμός των μαθητών με την χρήση των νέων τεχνολογιών εμποδίζεται, όταν αυτές τίθενται στο περιθώριο της διδακτικής πράξης και δεν αποτελούν μέρος ενός ευρύτερου παιδαγωγικού σχεδίου (Νικολαΐδου, 2014: 148).

4. Σενάριο διδασκαλίας

Τίτλος: *Του Γιοφουριού της Άρτας: Προσεγγίζοντας το λογοτεχνικό κείμενο με εργαλείο την Ψηφιακή Αφήγηση*

Γνωστικό αντικείμενο: Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας

Τάξη στην οποία απευθύνεται: Γ΄ Γυμνασίου

Χρονική διάρκεια: 3 Διδακτικές Ώρες

Τόπος Υλοποίησης: Εργαστήριο Πληροφορικής Σχολείου

4.1. Διδακτικοί στόχοι

Οι μαθητές αναμένεται να έρθουν σε επαφή με ένα κείμενο της λαϊκής (δημοτικής) λογοτεχνίας, να κατανοήσουν τον δομικό σκελετό του, να το μελετήσουν γλωσσικά και στιχουργικά, να εξοικειωθούν με κάποια από τα συνηθέστερα σχήματα λόγου, να αντιληφθούν την λειτουργία του χρόνου μέσα σε αυτό και να παράξουν δημιουργικά συνεργατικά κείμενα. Ταυτόχρονα, αναμένεται να εξοικειωθούν με την πλοήγηση στο διαδίκτυο, να αναζητούν και να επεξεργάζονται εικόνες και να αξιοποιούν ψηφιακά εργαλεία/περιβάλλοντα παραγωγής ψηφιακών αφηγήσεων.

4.2. Διδακτικές πρακτικές

Το μικροσενάριο βασίζεται στα χαρακτηριστικά της ανακαλυπτικής μάθησης, η οποία χρησιμοποιεί βιωματικές διαδικασίες με στόχο αυτές να μετασχηματιστούν σε χρήσιμα και επαρκή μαθησιακά εργαλεία. Η ενεργός εμπλοκή των μαθητών δεν είναι μόνο ατομική αλλά δίνεται έμφαση στον κοινωνικό χαρακτήρα της δράσης (ομαδοσυνεργατικό πλαίσιο), επιδιώκοντας την συνεργατική λήψη αποφάσεων για την επίλυση προβλημάτων. Ο ρόλος του δασκάλου είναι διαμεσολαβητικός, συμβουλευτικός και υποστηρικτικός. Συμπορεύεται, συνεργάζεται και καθοδηγεί στην αναζήτηση, διερεύνηση και ανακάλυψη της γνώσης. Τα ψηφιακά εργαλεία αναμένεται να προκαλέσουν το ενδιαφέρον των μαθητών, δίνοντας το έναυσμα, αρχικά, και βοηθώντας, στη συνέχεια, να ομαδοποιήσουν και να ανακαλέσουν τις γνώσεις που απέκτησαν.



4.3. Παρουσίαση

Η διδακτική πρόταση επικεντρώνεται στο λογοτεχνικό κείμενο «*Του γιοφυριού της Άρτας*», που ανθολογείται στο βιβλίο του μαθητή «*Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*» της Γ΄ Γυμνασίου. Το κείμενο, ως προς την πρόσληψη του μαθητικού ενδιαφέροντος, παρουσιάζει δύο τρωτά σημεία: το πρώτο αφορά στην εποχή την οποία απηχεί και που βρίσκεται μακριά από τις μαθητικές εμπειρίες. Ως εκ τούτου, ελλοχεύει ο κίνδυνος να θεωρηθεί παρωχημένο και, κατά συνέπεια, αδιάφορο για τους μαθητές. Το δεύτερο σημείο είναι η γλώσσα του κειμένου, η οποία, αν και κινείται σε ένα επίπεδο λαϊκότροπης (δημοτικής) έκφρασης, οι ιδιωματισμοί, που εμφανίζει σε ορισμένα σημεία, καθιστούν την κατανόηση της σχετικά δύσκολη για τους μαθητές, των οποίων οι γλωσσικές δεξιότητες βρίσκονται ακόμη υπό διαμόρφωση. Η παραπάνω δυσχέρεια εντείνεται για τους μαθητές των οποίων η ελληνική γλώσσα δεν είναι η μητρική, οπότε η μη κατανόηση των ιδιωματισμών δυσχεραίνει τη διαδικασία πρόσληψης του λογοτεχνικού κειμένου.

Η βασική στόχευση του μικροσεναρίου διδασκαλίας είναι διπλή. Αρχικά, να διαμορφωθούν από την αρχή συνθήκες διδασκαλίας, οι οποίες προσελκύουν την μαθητική προσοχή και συμβάλλουν στον εκσυγχρονισμό του τρόπου δεξίωσης ενός χρονικά προγενέστερου κειμένου. Επιζητείται, δηλαδή, η εύρεση εκείνων των τρόπων, οι οποίοι «κεντρίζουν» το μαθητικό ενδιαφέρον και εμπλέκουν την μαθητική προσοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ακολούθως, να επιχειρηθεί η αύξηση του βαθμού κατανόησης του λογοτεχνικού κειμένου από τους μαθητές, χωρίς να αποτελέσει τροχοπέδη η ιδιωματική γλωσσική ποιότητα του λογοτεχνικού κειμένου.

Εκτός από την διπλή αυτή στόχευση, επιδιώκεται ακόμη η μαθητική συνδρομή στη διδακτική διαδικασία και η μείωση της απόλυτα καθοδηγητικής μεθόδου από πλευράς του εκπαιδευτικού. Στοχεύεται, πιο απλά, να συμμετέχουν οι ίδιοι οι μαθητές στην διαδικασία της διδασκαλίας, με την παραγωγή υλικού. Πρόκειται να αξιοποιηθούν οι ψηφιακές εμπειρίες των μαθητών, καθώς η διδακτική πρόταση υιοθετεί ψηφιακά εργαλεία, τα οποία τους εμπλέκουν εντονότερα. Αξιοποιείται, δηλαδή, το υπάρχον ψηφιακό κεφάλαιο των μαθητών και ταυτόχρονα επιδιώκεται να ενισχυθούν με νέες δεξιότητες ψηφιακού γραμματισμού. Ωστόσο, καθώς χρησιμοποιούνται ψηφιακά εργαλεία, τα οποία ίσως είναι άγνωστα, προηγείται η ενημέρωσή επ' αυτών, ώστε να χρησιμοποιηθούν απρόσκοπτα για την υλοποίηση δραστηριοτήτων.

Παράλληλα, προσδοκείται η παραγωγή ψηφιακών ιστοριών με παιγνιώδη χαρακτήρα, ώστε να διεξαχθεί η όλη διδασκαλία σε ατμόσφαιρα δημιουργικής ευθυμίας. Οι παραγόμενες ψηφιακές ιστορίες άλλοτε εκκινούν από το λογοτεχνικό κείμενο και άλλοτε επεκτείνουν τα συμφραζόμενά του, σε περιοχές που άπτονται του μαθητικού ενδιαφέροντος.



Η μέθοδος που ακολουθείται είναι η ομαδοσυνεργατική για να αναπτυχθούν οι κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών μέσα από διαδικασίες επικοινωνίας και διαλόγου, να αντιμετωπιστούν προβλήματα, που ίσως ανακύψουν κατά την εκτέλεση της διαδικασίας και να περιοριστεί η χρονοτριβή από την κατά μόνας εργασία, καθώς ένας μαθητής δεν μπορεί ταυτόχρονα και σε σύντομο χρόνο να ενεργήσει σε πολλά επίπεδα.

Η συγκεκριμένη διδακτική πρόταση μπορεί να υλοποιηθεί στο εργαστήριο Πληροφορικής της σχολικής μονάδας. Ο χρόνος που αναμένεται να αφιερωθεί είναι τρεις (3) διδακτικές ώρες.

4.4. Πρώτη (1^η) Διδακτική Ώρα

Κατά την 1^η διδακτική ώρα ο εκπαιδευτικός χωρίζει τους μαθητές σε ομάδες, ετερόκλητες ως προς τα μέλη τους, και ενημερώνει / φέρει σε επαφή με τα ψηφιακά εργαλεία που θα αξιοποιηθούν κατά τις επόμενες δύο διδακτικές ώρες για την παραγωγή ψηφιακού υλικού. Ακολουθεί η ανάγνωση του λογοτεχνικού κειμένου και η γλωσσική εξομάλυνσή του.

4.5. Δεύτερη (2^η) Διδακτική Ώρα

Ζητείται από τις ομάδες των μαθητών να διαβάσουν το εισαγωγικό σημείωμα, που πλαισιώνει το λογοτεχνικό κείμενο, και να προσπαθήσουν, αξιοποιώντας το online εργαλείο Voki, να δημιουργήσουν το δικό τους avatar, που θα αναπαράγει λεκτικά σημεία του εισαγωγικού σημειώματος, τα οποία οι ίδιοι θεωρούν σημαντικά για την καλύτερη κατανόηση του λογοτεχνικού κειμένου. Με τη συγκεκριμένη δραστηριότητα επιδιώκεται οι μαθητές να εξασκηθούν σε ψηφιακές δεξιότητες και σε δεξιότητες ιεράρχησης πληροφοριών και παραγωγής λόγου.

Ακολούθως, ζητείται από τις ομάδες να δημιουργήσουν ένα δικό τους, σύντομο comic, αξιοποιώντας το ComicStripCreator. Πιο συγκεκριμένα, καλούνται να επιλέξουν ένα από τα πρόσωπα του λογοτεχνικού κειμένου και να αναδιηγηθούν πολύ συνοπτικά τα βασικά σημεία του περιεχομένου από την δική του οπτική. Ακολούθως, να επιλέξουν εικόνες από το περιβάλλον Pixabay, με τις οποίες θα «ενδύσουν» το comic. Στο τέλος, θα παρουσιάσουν όλα τα comics στην ολομέλεια της τάξης. Προσδοκάται με αυτή τη δραστηριότητα ότι οι μαθητές να μπορέσουν να διακρίνουν τους πρωταγωνιστές από τους δευτεραγωνιστές της αφήγησης και να αντιληφθούν το ρόλο τους στην εξέλιξη της ιστορίας.

Κατά την τελευταία δραστηριότητα της δεύτερης διδακτικής ώρας οι ομάδες καλούνται, αξιοποιώντας το online εργαλείο Timetoast, να δημιουργήσουν μια χρονογραμμή στην οποία παρουσιάζουν τη χρονολογική εξέλιξη της ιστορίας του κειμένου. Επιδιώκεται, κατ' αυτόν τον τρόπο, να αντιληφθούν τη γραμμική πορεία του χρόνου αφήγησης και να προβληματιστούν για την αναδρομή στο παρελθόν, που εντοπίζεται στο τέλος του κειμένου.



4.6. Τρίτη (3^η) Διδακτική Ώρα

Κατά την 3^η διδακτική ώρα οι ομάδες επικεντρώνονται στην γλώσσα, στην στιχουργία και σε κάποια από τα σχήματα λόγου του κειμένου.

Αρχικά ζητείται από τους μαθητές να μελετήσουν την γλώσσα και την στιχουργία του λογοτεχνικού κειμένου και να γράψουν με συντομία τις παρατηρήσεις τους, αξιοποιώντας το ψηφιακό περιβάλλον του PowToon. Επίσης, να εντοπίσουν κάποια σχήματα λόγου και να τα παρουσιάσουν στο ίδιο ψηφιακό περιβάλλον. Η δραστηριότητα στοχεύει στην εξοικείωση των μαθητών με την γλωσσική κατασκευή του λογοτεχνικού κειμένου και τα μέσα που αξιοποιεί ο δημιουργός του για να διεγείρει συναισθηματικά τους αναγνώστες και να επικεντρώσει την προσοχή σε συγκεκριμένα σημεία του λογοτεχνικού κειμένου.

Στη δεύτερη δραστηριότητα αυτής της διδακτικής ώρας οι μαθητικές ομάδες, χρησιμοποιώντας το εργαλείο παρουσιάσεων Popplet, καλούνται να παράξουν γραπτά κείμενα, τα οποία εκκινούν από το λογοτεχνικό κείμενο, αλλά με την παρέμβαση της δημιουργικής φαντασίας τους σταδιακά απομακρύνονται από αυτό. Τελικός στόχος είναι η ενίσχυση των δημιουργικών και γραπτών δεξιοτήτων των μαθητών.

4.7. Ανατροφοδότηση

Η εφαρμογή του προτεινόμενου μικροσεναρίου, με θεμιτές ή/και δεδομένες αλλαγές, ώστε να προσαρμοστεί στις ιδιαίτερες ανάγκες του μαθητικού πληθυσμού της τάξης, δύναται, πρώτα απ' όλα, να φέρει σε επαφή τους μαθητές με εργαλεία και περιβάλλοντα παραγωγής ψηφιακών αφηγήσεων, τα οποία είναι πιθανό, σε μέλλοντα χρόνο, να αξιοποιήσουν και οι ίδιοι για να παράξουν τις δικές τους ιστορίες.

Ο παιγνιώδης και απόλυτα ομαδοκεντρικός χαρακτήρας του μικροσεναρίου δημιουργεί κλίμα οικειότητας και συνεργασίας μέσα στην τάξη, αποφορτίζοντας το βαρύ κλίμα της παροχής έτοιμης ακαδημαϊκής γνώσης. Οι μαθητές μαθαίνουν «παίζοντας» με ψηφιακά εργαλεία και εμπλέκονται με τρόπο δημιουργικό στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Η αλληλοστήριξη στα πλαίσια της ομάδας ενισχύει την αυτοπεποίθηση των μαθητών και εξοικειώνει με δεξιότητες επικοινωνίας και συνεργασίας.

Οι δυσκολίες που μπορεί να φέρει το λογοτεχνικό κείμενο στα διάφορα επίπεδά του (της γλώσσας, της αφήγησης, των εκφραστικών μέσων, των τεχνικών του χρόνου κ.ά.) μπορούν να αντιμετωπιστούν πιο εύκολα και να ενισχύσουν το γνωστικό κεφάλαιο των μαθητών, κάτι που η παραδοσιακή διδασκαλία θα το επιδίωκε μόνο με την παθητική παροχή έτοιμων γνώσεων.

Επίσης, η εστίαση μεταφέρεται από το επίπεδο του κειμένου σε αυτό της πρόσληψής του από τους δέκτες και στη διασύνδεσή του με τις ψηφιακές εμπειρίες του παρόντος.



Τέλος, να επισημανθεί ότι το σύνολο των διδακτικών ωρών που διατίθενται για τις προτεινόμενες δράσεις δεν λειτουργεί επιβαρυντικά, καθώς και με την μετωπική διδασκαλία των «έτοιμων» γνώσεων ο χρόνος που θα δαπανείτο θα ήταν αντίστοιχος, χωρίς όμως τα ίδια αποτελέσματα ως προς το βαθμό εμπλοκής των μαθητών στη διαδικασία και ως προς την προσέγγιση και κατανόηση του λογοτεχνικού κειμένου.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

- Barber, J. (2016). "Digital Storytelling: New Opportunities for humanities scholarship and pedagogy". *Arts & Humanities*, 3. Ανακτήθηκε στις 8/6/2019 από:
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/23311983.2016.1181037>
- Chung, S. (2007). "Art education technology: Digital storytelling". *Art Education*, 60 (2). Ανακτήθηκε στις 8/6/2019 από:
<https://eric.ed.gov/?id=EJ766974>
- Ohler, J. (2008). "Digital storytelling in the classroom: New media pathways to literacy, learning, and creativity". *Journal of Media Literacy Education*, 3. Ανακτήθηκε στις 8/6/2019 από:
<https://digitalcommons.uri.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.com/&httpsredir=1&article=1075&context=jmle>

Ελληνόγλωσσες

- Αγγέλη, Α. (2013). "«Τι είναι αυτό;» Κινηματογράφος στη διδασκαλία Λογοτεχνίας. Μια διδακτική πρόταση". Στο, Λιονταράκης, Α. (επιμ.). *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Πρακτικά επιστημονικού συνεδρίου*. Αθήνα. Ανακτήθηκε στις 15/6/2019 από:
<https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/view/564>
- Αργυροπούλου, Χ. (2007). "Η διδασκαλία της λογοτεχνίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση μέσα από διάφορες μαθητοκεντρικές πρακτικές με ενδεικτικά διδακτικά παραδείγματα. Διδακτική φιλολογικών μαθημάτων". Ανακτήθηκε στις 15/6/2019 από
http://ipeir.pde.sch.gr/educonf/1/04_%CE%94%CE%99%CE%94%CE%91%CE%9A%CE%A4%CE%99%CE%9A%CE%97_%CE%A6%CE%99%CE%9B%CE%9F%CE%9B%CE%9F%CE%93%CE%99%CE%9A%CE%A9%CE%9D_%CE%9C%CE%91%CE%98%CE%97%CE%9C%CE%91%CE%A4%CE%A9%CE%9D.pdf
- Γενναίος, Δ. (2017). "Εισαγωγή σε γλώσσα προγραμματισμού μέσω ψηφιακών διαδραστικών ιστοριών" (Μη δημοσιευμένη διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Πειραιώς. Ανακτήθηκε στις 8/6/2019 από:
<http://dione.lib.unipi.gr/xmlui/handle/unipi/10258>



- Γκανάτσιου, Π. (2013). "Λογοτεχνία και ΤΠΕ. Ένα παράδειγμα διδασκαλίας". *5th Conference on Informatics in Education - Η Πληροφορική στην Εκπαίδευση (5th CIE 2013). Πρακτικά επιστημονικού συνεδρίου*. Αθήνα. Ανακτήθηκε στις 8/6/2019 από:
http://lefkimi.ionio.gr/cie/images/documents13/CIE2013_proceedings/index.html
- Διαμαντάρα, Α. (2017). "Εφαρμογές της ψηφιακής αφήγησης στη διδασκαλία των φυσικών επιστημών". (Μη δημοσιευμένη διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος. Ανακτήθηκε στις 8/6/2019 από:
<http://hellanicus.lib.aegean.gr/bitstream/handle/11610/18002/%CE%95%CF%86%CE%B1%CF%81%CE%BC%CE%BF%CE%B3%CE%AD%CF%82%20%CF%84%CE%B7%CF%82%20%CF%88%CE%B7%CF%86%CE%B9%CE%B1%CE%BA%CE%AE%CF%82%20%CE%B1%CF%86%CE%AE%CE%B3%CE%B7%CF%83%CE%B7%CF%82%20%CF%83%CF%84%CE%B7%20%CE%B4%CE%B9%CE%B4%CE%B1%CF%83%CE%BA%CE%B1%CE%BB%CE%AF%CE%B1%20%CF%84%CF%89%CE%BD%20%CF%86%CF%85%CF%83%CE%B9%CE%BA%CF%8E%CE%BD%20%CE%B5%CF%80%CE%B9%CF%83%CF%84%CE%B7%CE%BC%CF%8E%CE%BD.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2014). "ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) – Νέο Πρόγραμμα Σπουδών". Ανακτήθηκε στις 15/6/2019 από:
http://repository.edulll.gr/edulll/bitstream/10795/1917/3/1917_%CE%A0%CE%A3_%CE%93%CE%9B%CE%A9%CE%A3%CE%A3%CE%91_%CE%9B%CE%9F%CE%93%CE%9F%CE%A4%CE%95%CE%A7%CE%9D%CE%99%CE%91_%CE%94%CE%97%CE%9C_%CE%93%CE%A5%CE%9C%CE%9D_%CE%91%CE%9D%CE%91%CE%A1%CE%A4%CE%97%CE%A4%CE%95%CE%9F.pdf
- Μιχαηλίδης, Τ. (2018). "Η διδακτική της Λογοτεχνίας στον 21^ο αιώνα: προκλήσεις, όρια και προβληματισμοί". *ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΚΑΙΡΟΤΗΤΑ*, τόμος Β', τεύχος 5. Ανακτήθηκε στις 15/6/2019 από:
http://ekpaideytikhepikairothta.gr/wp-content/uploads/2019/01/%CE%9C%CE%B9%CF%87%CE%B1%CE%B7%CE%BB%CE%AF%CE%B4%CE%B7%CF%82_.pdf
- Μουταφίδου, Α. & Μπράτισης, Θ. (2016). "Out of Eden Learn και Ψηφιακή Αφήγηση: Κατανοώντας της έννοια της κουλτούρας στο νηπιαγωγείο". Στο, Σαλονικίδης, Γ. (επιμ.). *Αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας στη Διδακτική Πράξη. Πρακτικά επιστημονικού συνεδρίου*. Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε στις 8/6/2019 από: <http://4synthess2016.ekped.gr/praktika/v2/>
- Μπράλλιας, Α. (2014). "Ψηφιακή Αφήγηση Ιστοριών στην Εκπαίδευση: «Καλοτάξιδες Ιστορίες» και Αφηγηματικά μωσαϊκά". Στο, Αναστασιάδης, Α., Ζαράνης, Ν., Οικονομίδης, Β. & Καλογιαννάκης, Μ. (επιμ.). *Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση*.

- Πρακτικά επιστημονικού συνεδρίου.* Ανακτήθηκε στις 8/6/2019 από:
https://www.researchgate.net/profile/Michail_Kalogiannakis/publication/305000468_Proceedings_of_the_9th_Pan-Hellenic_Conference_ICT_in_Education_University_of_Crete_Rethymno_03_102014_-_05102014_in_Greek/links/577ea86f08ae69ab8820e725/Proceedings-of-the-9th-Pan-Hellenic-Conference-ICT-in-Education-University-of-Crete-Rethymno-03-10-2014-05-10-2014-in-Greek.pdf
- Μπράτιτσης, Θ. (2014). "Από το χαρτί και τον αέρα στην οθόνη: ο ψηφιακός κόσμος της αφήγησης". *ΜΑΝΔΡΑΓΟΡΑΣ*, 50.
- Μπράτιτσης, Θ. (2015). "Ψηφιακή Αφήγηση, Δημιουργική Γραφή και Γραμματισμός του 21ου αιώνα". *Δελτίου Εκπαιδευτικού Προβληματισμού και Επικοινωνίας*, 55. Ανακτήθηκε στις 8/6/2019 από:
http://impschool.gr/deltio-site/?page_id=182
- Μπράτιτσης, Θ. (2016). "Διδασκαλία της βασικής υπολογιστικής δομής και λειτουργίας στο Νηπιαγωγείο μέσω ψηφιακής Αφήγησης". Στο, Μικρόπουλος, Τ., Τσιάρα, Α. & Χαλκή, Π. (επιμ.). *Διδακτική της Πληροφορικής. Πρακτικά επιστημονικού συνεδρίου*. Ιωάννινα. Ανακτήθηκε στις 8/6/2019 από: <http://docplayer.gr/32891641-Didaskalia-tis-vasikis-yولوجistikis-domis-kai-leitoyrgias-sto-nipiagogeio-meso-psifiakis-afigisis.html>
- Νικολαΐδου, Σ. (2014). "Η διδασκαλία της Λογοτεχνίας με ηλεκτρονικούς υπολογιστές". Στο, *Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης*. Τεύχος 3, Πάτρα. Ανακτήθηκε στις 8/6/2019 από: <https://e-pimorfoi.cti.gr/yliko-diax-organosis/category/17-epimorf-yliko-kse-b-eripedou-tpe>
- Νικολαΐδου, Σ., Μαυρίδου, Α. & Ρουβάς, Γ. (2016). "Η αξιοποίηση των ΤΠΕ και της Δημιουργικής Γραφής για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας και την παραγωγή συνεχούς γραπτού λόγου. Πλαίσιο, εφαρμογή και διαπιστώσεις από τη σχολική πράξη". *Μάθηση με Τεχνολογίες*, 3, 1. Ανακτήθηκε στις 8/6/2019 από: <http://mag.e-diktyo.eu/i-axiopiisi-ton-tpe-ke-tis-dimiourgikis-grafis-gia-ti-didaskalia-tis-logotechnias-ke-tin-paragogi-synechous-graptou-logou-plesio-efarmogi-ke-diapistosis-apolin-scholiki-praxi/>
- Ξέστερνου, Μ. (2013). "Η ψηφιακή αφήγηση στην Εκπαίδευση. Διεθνείς και ελληνικές πρακτικές". *Παιδαγωγικός Λόγος*, 1. Ανακτήθηκε στις 8/6/2019 από: <https://www.plogos.gr/arxeio.htm>
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011). "*Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας & της Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο*". Αθήνα. Ανακτήθηκε στις 8/6/2019 από:
<http://ebooks.edu.gr/info/newps/%CE%93%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CE%B1%20-%20%CE%9B%CE%BF%CE%B3%CE%BF%CF%84%CE%B5%CF%87%CE%B>



D%CE%AF%CE%B1/%CE%9D%CE%B5%CE%BF%CE%B5%CE%BB%CE%B
B%CE%B7%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%93%CE%BB%CF
%8E%CF%83%CF%83%CE%B1%20%CE%BA%CE%B1%CE%B9%20%CE%9
B%CE%BF%CE%B3%CE%BF%CF%84%CE%B5%CF%87%CE%BD%CE%AF
%CE%B1%2C%20%CE%91%CF%81%CF%87%CE%B1%CE%AF%CE%B1%2
0%CE%95%CE%BB%CE%BB%CE%B7%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AE
%20%CE%93%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CE%B1%20%CE%BA%
CE%B1%CE%B9%20%CE%93%CF%81%CE%B1%CE%BC%CE%BC%CE%B1
%CF%84%CE%B5%CE%AF%CE%B1%20E2%80%94%20%CE%94%CE%B
7%CE%BC%CE%BF%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C-
%CE%93%CF%85%CE%BC%CE%BD%CE%AC%CF%83%CE%B9%CE%BF.p
df

- Πασχαλιώρη, Σ. (2017). "Αξιοποίηση της ψηφιακής αφήγησης στη διδασκαλία και εκμάθηση του προγραμματισμού" (Μη δημοσιευμένη διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε στις 8/6/2019 από:
<https://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/21031>
- Σαββοπούλου, Μ. & Μπράτιτσης, Θ. (2017). "Η ψηφιακή αφήγηση ως μέσο πολιτιστικής μάθησης". Στο, Παπανικολάου, Κ., Γόγουλου, Α., Ζυμπίδης, Δ., Λαδιάς, Α., Τζωρτζάκης, Ι., Μπράτιτσης, Θ., & Παναγιωτακόπουλος, Χ. (επιμ.). *Ένταξη και Χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία. Πρακτικά επιστημονικού συνεδρίου*. Αθήνα. Ανακτήθηκε στις 8/6/2019 από:
http://www.etpe.gr/custom/pdf/proceedings/etpe_aspete2017_proceedings.pdf
- Σωτηρά, Μ. (2014). "Οι ΤΠΕ στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών Γυμνασίου για τη Γλώσσα" (Μη δημοσιευμένη διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Κόρινθος. Ανακτήθηκε στις 15/6/2019 από:
<http://amitos.library.uop.gr/xmlui/handle/123456789/2835>
- Τζάνη, Ε. (2017). "Η διδασκαλία του μαθήματος της Λογοτεχνίας σύμφωνα με το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών - Σχολεία για τον 21ο αι. - σε Πιλοτικά Γυμνάσια" (Μη δημοσιευμένη διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Κόρινθος. Ανακτήθηκε στις 8/6/2019 από:
<http://amitos.library.uop.gr/xmlui/handle/123456789/3619>
- Χρονοπούλου, Γ. (2016). "Η αξιοποίηση της εικόνας στη διδασκαλία της λογοτεχνίας". *MENTOPAS*, τ.14.

Πρόδρομος Μπρούσας

Φιλολόγος, Υποψήφιος Διδάκτορας ΔΠΘ
prod1978@yahoo.gr



Σύγχρονες πρακτικές ιστορικής εκπαίδευσης στα παραδοσιακά μουσεία ·

Χάρης Νικολαΐδου - Ασημίνα Ανδρίκου

Περίληψη

Στις σύγχρονες δημοκρατικές κοινωνίες ο σκοπός του μαθήματος της Ιστορίας συνδυάζει την καλλιέργεια ιστορικής συνείδησης με την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και των δημοκρατικών πεποιθήσεων, πάντοτε υπό το πρίσμα των ανθρωπιστικών αξιών και των εκάστοτε κοινωνικών και πολιτισμικών συνθηκών που επικρατούν (Νέο Πρόγραμμα Σπουδών Ιστορίας, 2018). Το ίδιο φαίνεται να ισχύει και για τη χώρα μας, σύμφωνα και με το πρόσφατα δημοσιευμένο Πρόγραμμα Σπουδών ΦΕΚ 5222/Β/21-11-2018, στο οποίο πέρα από τους σκοπούς του μαθήματος της ιστορίας, προσδιορίζονται και βασικές διδακτικές αρχές (ιστοριογραφικές παραδοχές και μεθοδολογικές αρχές). Τη βιωματική και διαθεματική μάθηση που προάγει το Πρόγραμμα Σπουδών της Ιστορίας ενισχύει με τον καλύτερο τρόπο η Μουσειακή Εκπαίδευση. Στο σημείο αυτό όμως, προκύπτει ένα άλλο ζήτημα, εκείνο της διδακτικής ετοιμότητας των μουσείων της χώρας. Πιο συγκεκριμένα και από ότι φαίνεται, τα μουσεία της Ελλάδας παραμένουν παραδοσιακά. Φυσικά πρωταρχική επισήμανση είναι η ανάγκη εκσυγχρονισμού και εκμοντερνισμού των μουσείων, ώστε να είναι σε θέση με τα εκθέματά τους να προσεγγίσουν καλύτερα το κοινό, προσφέροντας τους μία βιωματική και συναισθηματική εμπειρία με πολύπλευρες ερμηνείες και χρήσεις. Παρόλα αυτά, έχοντας στη διάθεσή μας τα υπάρχοντα παραδοσιακά μουσεία, είναι σημαντικό να δομήσουμε εναλλακτικές μεθόδους δόμησης της ιστορικής γνώσης σε αυτά.

Λέξεις κλειδιά: Διδακτική της Ιστορίας, Μουσειακή Εκπαίδευση, εκπαιδευτικά μουσειακά προγράμματα, μουσειοσκευή, εναλλακτικές διδακτικές προσεγγίσεις.

1. Τα μουσεία ως χώροι παρουσίασης και διδασκαλίας της Ιστορίας

Τα μουσεία σήμερα είναι κάτι *«περισσότερο από χώροι μάθησης και ταυτόχρονα κάτι περισσότερο από χώροι μνήμης, [...] είναι ελεύθεροι χώροι, χώροι εμπειριών, σκέψης, τόποι συζήτησης και κοινών εμπειριών»* στους οποίους αναζητείται η σύνδεση με το παρόν. Είναι ένα είδος *«εργαστηρίου εμπειρίας και γνώσης, που επιτρέπει στους επισκέπτες να κάνουν τις δικές τους υποκειμενικές, αυθόρμητες, απρόβλεπτες και αξέχαστες ανακαλύψεις για τον κόσμο και τον εαυτό τους»* (Νταμάνη, 2019).

Σύμφωνα με το άρθρο 2 του καταστατικού του I.C.O.M. (International Council of Museums) το μουσείο στη σημερινή του μορφή *«είναι ένα μόνιμο ίδρυμα, μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα, στην υπηρεσία της κοινωνίας και της ανάπτυξής της, ανοικτό στο κοινό, που έχει ως έργο του τη συλλογή, τη μελέτη, τη διατήρηση, τη γνωστοποίηση και την έκθεση τεκμηρίων του ανθρώπινου πολιτισμού και περιβάλλοντος, με στόχο τη μελέτη, την εκπαίδευση και την ψυχαγωγία»* (Ambrose and Paine, 1993). Δεν αποτελεί μια διαχρονική οντότητα που παραμένει σταθερή στον χωροχρόνο (Νάκου, 2002), είναι ένας σύνθετος θεσμός με πολυσχιδή δράση και διευρυμένους



πολυποίκιλους σκοπούς που εξελίσσεται, μεταβάλλεται συνεχώς και προσαρμόζεται με βάση τις εκάστοτε κοινωνικές, πολιτικές και πολιτιστικές συνθήκες.

Τα μουσεία αποτελούν σημαντικούς τόπους παρουσίασης της Ιστορίας και εξυπηρετούν διάφορους σκοπούς όπως αισθητικούς, ψυχαγωγικούς, πολιτικούς και εκπαιδευτικούς. Με τον τελευταίο αυτό σκοπό εννοείται πως οι επισκέπτες ενός μουσείου έχουν τη δυνατότητα αισθητικής, οπτικής, κοινωνικής και κυρίως ιστορικής εκπαίδευσης.

«Με βάση την αμεσότητα των μουσειακών αντικειμένων, τα μουσεία προσφέρονται για την εισαγωγή όλων, ακόμα και των παιδιών από πολύ μικρές ηλικίες, στην Ιστορία...» (Νάκου, 2001: 29) και *«στην ιστορική μέθοδο»* (Νάκου, 2002). Παρέχεται, λοιπόν, η δυνατότητα προσέγγισης μιας μεγάλης ομάδας υλικών τεκμηρίων, τα οποία *«υπερτερούν ως προς τις δυνατότητες εναλλακτικών αναγνώσεων και ερμηνειών συγκριτικά με τις γραπτές πηγές»* (Κασβίκης & Ανδρέου, 2008), αφού οι γραπτές πηγές είναι δυσκολότερες λόγω του γλωσσικού τους χαρακτήρα (Νάκου, 2000). Άλλωστε, *«ο ιστορικός χώρος μπορούμε χωρίς υπερβολή να πούμε πως είναι η Ιστορία που τα παιδιά μπορούν να δουν με τα μάτια τους και να αγγίξουν με τα χέρια τους»* (Δημητριάδου, 2002).

Βέβαια, τα κατάλοιπα δεν είναι σε θέση από μόνα τους να συνδέσουν τους μαθητές με την Ιστορία και το παρελθόν, αφού *«τα μνημεία δε μιλούν από μόνα τους στα παιδιά»* (Δημητριάδου, 2002). Ο ιστορικός διάλογος είναι αυτός που βοηθά τους μαθητές να προσεγγίσουν το ιστορικό παρελθόν (Νάκου, 2006). Αναπτύσσεται, λοιπόν, *«ένας γόνιμος ιστορικός διάλογος ανάμεσα στα παιδιά και στα υλικά κατάλοιπα και αναδεικνύονται η πολλαπλότητα και η πολυπλοκότητα των οπτικών μέσα από τις οποίες καθίστανται εφικτές η ανάγνωση και η κατανόηση του παρελθόντος»* (Κασβίκης & Ανδρέου, 2008).

Παράλληλα, το μουσείο εξυπηρετεί κάθε φάση της διδασκαλίας, πρωτίστως προσφέροντας το κίνητρο για τη μάθηση, προκαλώντας το ενδιαφέρον και την περιέργεια των παιδιών μέσα από τα εκθέματα και τα αντικείμενα που υπάρχουν. Σύμφωνα με τον Gibson (1994) *«τα αντικείμενα μάς προκαλούν να τα διερευνήσουμε πώς χρησιμοποιούνταν. Προκαλούν δράση, ανταλλαγή απόψεων και ζωντανή συζήτηση»*.

Φυσικά για να επιτευχθούν τα παραπάνω μέσω της επίσκεψης στον χώρο του μουσείου κρίνεται απαραίτητη η απομάκρυνση από τη συνηθισμένη και πολλές φορές βαρετή μέθοδο της ξενάγησης. Ο μαθητής είναι ανάγκη να εμπλακεί ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία μέσα από τα εκθέματα με μία σειρά δυναμικών ενεργειών, πέρα από τη θέαση και το άκουσμα, που θα τον καταστήσει από απλό επισκέπτη σε ερευνητή (Ζόμπολας, 2011· Χρυσάφη, 2009).

Βέβαια, ανάλογα με τους διαφορετικούς τύπους μουσείων (παραδοσιακό, μοντέρνο, μεταμοντέρνο) μπορούμε να συνδέσουμε τις



αντίστοιχες επιστημολογικές απόψεις και διδακτικές πρακτικές για την Ιστορία, καθώς «*διαφορετικοί τύποι μουσείων διαμορφώνουν διαφορετικούς παιδευτικούς χώρους, που καλλιεργούν διαφορετικούς τύπους γνώσης*» (Νάκου, 2002· Νάκου, 2006). Άλλωστε, τα μουσεία μέσα από τις εκθέσεις τους επιλέγουν μια συγκεκριμένη αφήγηση, «*αποδίδοντας νοήματα, σημασίες και αξίες στα εκθέματα, προβαίνοντας δηλαδή σε μια ερμηνευτική διαδικασία που επισυμβαίνει στο παρόν και διαθλάται από τις κοινωνικές, πολιτικές και ιδεολογικές συνιστώσες της εποχής τους*» (Κασβίκης & Ανδρέου, 2008).

Παράλληλα, τα μουσεία παρουσιάζουν στο κοινό τεκμήρια αποπλαισιωμένα από το συγκείμενό τους, καθώς τα κατάλοιπα βρίσκονται μακριά από τους τόπους δημιουργίας και πρωτογενούς χρήσης τους. Για να αντιμετωπιστεί αυτό το πρόβλημα και να αποκατασταθεί το χωροχρονικό κενό επιστρατεύονται συνήθως αρκετά ερμηνευτικά εργαλεία, όπως κείμενα, αναπαραστάσεις, πολυμέσα, χάρτες με αποτέλεσμα τα ίδια τα μουσεία να αφηγούνται ιστορίες μέσα από τις εκθέσεις τους αποδίδοντας νοήματα και σημασίες στα εκθέματα. «*Αυτός ο ιδεολογικά διαμεσολαβημένος λόγος των μουσείων για το παρελθόν και την ιστορία ενδεχομένως αποδυναμώνει τις δυνατότητές τους να ανταποκριθούν στα σύγχρονα ζητούμενα της ιστορικής εκπαίδευσης, δεν παύει όμως να τα καθιστά ένα σημαντικό πεδίο κατανόησης του παρελθόντος*» που με τις κατάλληλες εκπαιδευτικές δραστηριότητες μπορούν να υπερβούν τις αφηγήσεις τους κατευθύνοντας τους μαθητές στην κριτική αντιμετώπισή τους ως πεδίο ιστορικών αφηγήσεων (Νάκου, 2002· Νάκου, 2006· Κασβίκης & Ανδρέου, 2008).

1.1. Τα μουσεία στην Ελλάδα.

Στην Ελλάδα τα πρώτα μουσεία ιδρύθηκαν μετά τη σύσταση του νεοελληνικού κράτους, ήταν κατεξοχήν αρχαιολογικά και μερικά λαογραφικά και συνδέθηκαν με τη συγκρότηση της εθνικής ταυτότητας (Ζαφειράκου, 2000· Χρυσάφη, 2009).

Σήμερα, παρά τις θεαματικές αλλαγές των τελευταίων δεκαετιών στο πεδίο της Μουσειολογίας και της Διδακτικής της Ιστορίας, οι οποίες δημιούργησαν μια ρήξη στην παραδοσιακή ιδέα του μουσείου και ραγδαίες αλλαγές στις μουσειακές εκθέσεις και τις εκπαιδευτικές μουσειακές δραστηριότητες, τα μουσεία της Ελλάδας παραμένουν παραδοσιακά. Αυτό σημαίνει πως από τον τρόπο έκθεσης των συλλογών μέχρι και τη συντήρηση και μελέτη των αντικειμένων, προάγεται μία συγκεκριμένη οπτική. Εκείνη της εθνικής ιστορίας ως η μοναδική ερμηνεία που δεν επιδέχεται αμφισβήτηση και της αυστηρά επιστημονικής και ακαδημαϊκής προσέγγισης τους και επικοινωνίας τους προς το κοινό που τα επισκέπτεται.

Επομένως, η θεματική διάταξη των εκθεμάτων, οι πολλαπλές αφηγήσεις, η επικέντρωση σε εκθέματα της καθημερινής ζωής των ανθρώπων του παρελθόντος που οδηγούν αβίαστα από την απλή επίσκεψη στο μουσείο σε κατανόηση και κριτική ανάλυση των εκθεμάτων και μια



διασκεδαστική εμπειρία (Palikidis, 2015) είναι ακόμα καίρια ζητούμενα για τα ελληνικά δεδομένα.

2. Η Μουσειακή Εκπαίδευση στα Προγράμματα Σπουδών της Ιστορίας του Δημοτικού σχολείου

Η παρούσα μελέτη εστιάζει στη Διδακτική της Ιστορίας και τη Μουσειακή Εκπαίδευση. Η ανάγκη σύνδεσης των δύο αυτών πεδίων πηγάζει από τις σύγχρονες τάσεις που επικρατούν παγκοσμίως στο πεδίο της Διδακτικής της Ιστορίας και φυσικά από την ανανέωση του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών του μαθήματος της Ιστορίας.

Αναφορικά με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ) εκδίδεται από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, την αντίστοιχη επιτροπή που έχει επιλεχθεί να το συντάξει και να φροντίσει την επιστημονική του επιμέλεια και πρόκειται για ξεχωριστά τεύχη για το κάθε μάθημα. Επιπροσθέτως, αυτά διακρίνονται σε διαφόρων τύπων όπως: παραδοσιακά αναλυτικά προγράμματα, κλειστά και ανοικτά αναλυτικά προγράμματα, προγράμματα διαδικασίας κτλ. που πάντοτε διαμορφώνονται σε συνάρτηση με το κοινωνικό, πολιτικό, οικονομικό και επιστημονικό επίπεδο που επικρατεί. Ακόμη και σχετικά με τον όρο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών και τη χρήση του εμφανίζονται διάφορες απόψεις και αντιλήψεις που υποστηρίζουν πως ο όρος αυτός παραπέμπει σε ένα αναχρονιστικό και αυστηρά προδιαγεγραμμένο πρόγραμμα που φαίνεται να έχει σχεδιασθεί για ένα ιδεατό τύπο μαθητή. Ενώ από την άλλη, η σύγχρονη βιβλιογραφία προτείνει τον όρο «πρόγραμμα σπουδών», καθώς συμβαδίζει με τις πιο πρόσφατες παιδαγωγικές αντιλήψεις που καλλιεργούν την αλληλεπίδραση και προωθούν ποιοτικές μεθόδους αξιολόγησης τόσο του εκπαιδευτικού, όσο και των μαθητών και των μαθητριών.

Στη προκειμένη περίπτωση έχει προηγηθεί η μελέτη των Προγραμμάτων Σπουδών της Ιστορίας και πιο συγκεκριμένα το πρόσφατα δημοσιευμένο με το ΦΕΚ 5222/Β/21-11-2018, αλλά και το ακριβώς προηγούμενο σε ισχύ που είχε εκδοθεί το δύο χιλιάδες δεκαπέντε (2015). Η μελέτη επικεντρώθηκε στα δύο αυτά προγράμματα, καθώς είναι σύγχρονα, καθόρισαν και συνεχίζουν να καθορίζουν τις πρόσφατες μεταβολές στην ιστορική εκπαίδευση του σημερινού σχολείου, αλλά και γιατί πραγματοποίησαν μία σαφή εκπαιδευτική αλλαγή και πρόοδο σε σχέση με τα παραδοσιακά Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών του πρόσφατου παρελθόντος. Παραδοσιακά γιατί, προωθούσαν κυρίως δασκαλοκεντρικές μεθόδους, την απομνημόνευση γνώσεων και την αυστηρή τήρηση της διδακτέας ύλης. Με τις εκπαιδευτικές αλλαγές που επιχειρήθηκαν κατά την περίοδο 1997-2003, τα ΑΠΣ βελτιώθηκαν αισθητά, υιοθέτησαν νέες πρακτικές και διαδικασίες και επιχειρήθηκε η διασύνδεση των γνωστικών αντικειμένων. Στην εξέλιξη αυτή συνέβαλε και η ευρωπαϊκή πορεία της χώρας και η προώθηση κοινών εκπαιδευτικών στρατηγικών.



Συγκεκριμένα, τα κοινά σημεία των δύο Προγραμμάτων, στα οποία όπως προαναφέρθηκε επικεντρώθηκε η έρευνα, συνοψίζονται στο σκοπό της Ιστορίας. Σημείο βασικό που κατά ένα μεγάλο βαθμό χαρακτηρίζει και το περιεχόμενο όλου του υπολοίπου προγράμματος σπουδών. Ορίζοντας, λοιπόν, το σκοπό του μαθήματος διασαφηνίζεται η κεντρική γραμμή που πρόκειται να ακολουθηθεί εννοιολογικά, εκπαιδευτικά και επιστημονικά στο μάθημα αυτό. Γεγονός που αφορά τους εκπαιδευτικούς που θα το διδάξουν, τους μαθητές/ριες που παίρνουν μέρος ενεργά στην μαθησιακή διαδικασία, αλλά και τους συντονιστές εκπαίδευσης που επιμορφώνουν και προγραμματίζουν το εκπαιδευτικό έργο στα σχολεία. Παρατηρείται, λοιπόν πως και στα δύο προγράμματα ως σκοπός θέτεται η καλλιέργεια ιστορικής σκέψης και ιστορικής συνείδησης στους μαθητές/ριες. Πρόκειται ουσιαστικά για έναν σκοπό του μαθήματος της Ιστορίας που περιγράφεται διαχρονικά από τα περισσότερα, αν όχι όλα, προγράμματα σπουδών ή αναλυτικά προγράμματα που έχουν συνταχθεί στο νεοελληνικό κράτος. Έτσι, με μία πρόχειρη ανάγνωση των προγενέστερων προγραμμάτων θα αντιληφθεί κανείς εύκολα την επανάληψη που πραγματοποιείται στη σκοποθεσία του μαθήματος της Ιστορίας. Αυτή η επανάληψη συνεχίζεται μέχρι σήμερα, μόνο που στο νέο πρόγραμμα σπουδών ενώ αρχικά δίνονται οι προαναφερθείς σκοποί, αυτή τη φορά συνοδεύονται από ουσιαστικές διευκρινίσεις για το είδος της ιστορικής συνείδησης που σκοπεύετε να αναπτυχθεί. Έτσι, γίνεται λόγος για την γενετική ιστορική συνείδηση, η οποία παραπέμπει στην πολυδιάστατη κριτική και αναστοχαστική προσέγγιση του σύγχρονου ιστορικού λόγου κι όχι στην παραδοσιακή ιστορική συνείδηση όπου το παρελθόν λειτουργεί κυρίως μονοδιάστατα και δεσμευτικά. Δηλαδή η καλλιέργεια της εθνικής ταυτότητας δεν είναι πια ο απόλυτος και μόνος στόχος του μαθήματος της ιστορίας. Ακόμη, διαφοροποιείται και στην αναγνώριση των εθνών ως υπερχρονικές οντότητες, αλλά προτιμάται η αποσαφήνιση ως οντότητες με ιστορική οπτική, στις οποίες αποδέχεται την διαφορετικότητα και εντός των συνόρων τους. Ενώ το κυριότερο, ενθαρρύνει και προτρέπει στην ανάπτυξη μιας πλουραλιστικής και ανεκτικής εθνικής ταυτότητας, από την οποία θα εκλείπουν η μισαλλοδοξία, ο ρατσισμός και η ξενοφοβία. Έτσι, από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό πως στο συγκεκριμένο πρόγραμμα σπουδών, η έννοια της ταυτότητας παρουσιάζεται ως ζωντανή και δυναμική συλλογική συνείδηση που δεν φοβάται το διαφορετικό και το μάθημα της ιστορίας αντιμάχεται τον λαϊκισμό και την εθνική και πολιτισμική περιχαράκωση.

Επιπροσθέτως, στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην καλλιέργεια ιστορικής σκέψης όπως προαναφέρθηκε, σύμφωνα όμως με την διεθνή βιβλιογραφία και με βάση τους παράγοντες που τη διαμορφώνουν. Αυτοί είναι: η ιστορική σημασία (νοηματοδότηση και σημαντικότητα), η χρήση πρωτογενών και δευτερογενών πηγών, η συνέχεια και αλλαγή, τα αίτια και αποτελέσματα, η υιοθέτηση ιστορικής οπτικής και η



κατανόηση των ηθικών διαστάσεων της ιστορίας. Οι ίδιες έννοιες δίνονται και ως γνώμονες με βάση τους οποίους, προτείνουν στους εκπαιδευτικούς να διαμορφώσουν και να δομήσουν την εκπαιδευτική διαδικασία σχετικά με το μάθημα της Ιστορίας. Ουσιαστικά δηλαδή το παρόν πρόγραμμα σπουδών χαρακτηρίζεται από μία βασική αντίληψη που θέτει στο επίκεντρο του μαθήματος της Ιστορίας την ιστορική σκέψη και συνείδηση, αλλά με διαφορετικές μεθόδους, επιμέρους στόχους και δραστηριότητες που ουσιαστικά δημιουργούν μία αρκετά διαφορετική προσέγγιση και κατεύθυνση για το μάθημα και την εκπαιδευτική διαδικασία, πιο κοντά από ποτέ στη σύγχρονη βιβλιογραφία και τάσεις που επικρατούν για την διδακτική της Ιστορίας. Ουσιαστικά δηλαδή πρόκειται για την νέα, αναθεωρημένη έκδοση του παλαιού προγράμματος σπουδών, όπου δίνεται μεγαλύτερη έμφαση σε νέες πρακτικές και εναλλακτικές μεθόδους διδακτικής μέσα στο γενικότερο πλαίσιο ανανέωσης και εκσυγχρονισμού του μαθήματος της Ιστορίας. Έτσι, παρατηρείται πως και οι κλασικοί σκοποί και στόχοι του μαθήματος διευκρινίζονται και εμπλουτίζονται με όρους από τη σύγχρονη βιβλιογραφία σχετικά με τη Διδακτική της Ιστορίας και ξεφεύγουν από τα στενά όρια εννοιών όπως η εθνική συνείδηση και ταυτότητα τη θέση των οποίων παίρνουν έννοιες όπως δημοκρατική συνείδηση, ανθρωπιστικές αξίες, Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ), τοπική ιστορία, μικροϊστορία, διαπολιτισμικότητα και χρήση πηγών. Λόγος γίνεται, δηλαδή, για την αναβάθμιση της ποιότητας της παρεχόμενης ιστορικής εκπαίδευσης.

Μάλιστα, ειδικότερα όσον αφορά τα διδακτικά ζητήματα, και στα δύο Προγράμματα Σπουδών αναφέρεται η Μουσειακή Εκπαίδευση ανάμεσα σε μια σειρά διαφόρων εναλλακτικών διδακτικών μεθοδολογιών όπως η οικογενειακή και τοπική ιστορία και η μικροϊστορία. Στο προηγούμενο Πρόγραμμα Σπουδών η μουσειακή εκπαίδευση αποτέλεσε περισσότερο μέρος της Τοπικής Ιστορίας, στην οποία θετικά μπορούσε να συμβάλει η επίσκεψη σε ένα μουσείο και η περιήγηση στις μουσειακές συλλογές των μουσείων της περιοχής. Στο νέο, η μουσειακή εκπαίδευση διαχωρίζεται και θεωρείται αναγκαία ώστε να επιτευχθεί η βιωματική και διαθεματική μάθηση, με στόχο να αξιοποιηθεί η υλική διάσταση του παρελθόντος μέσα από στοχευμένες μαθησιακές διαδικασίες. Αφορμή για την επίσκεψη σε μουσεία και την εμπλοκή τους στο μάθημα μπορεί να δοθεί και από το σχολικό εγχειρίδιο και τα επιμέρους του κεφάλαια και τα αντίστοιχα ιστορικά ζητήματα που περιέχουν, αλλά και από τους λεγόμενους Θεματικούς Φακέλους που προτείνεται να δημιουργήσουν οι εκπαιδευτικοί. Πρόκειται για υλικό με ιστορικές πληροφορίες, πηγές και άλλα σύγχρονα μέσα σε έντυπη αλλά και ψηφιακή μορφή με ερευνητικό και ερμηνευτικό χαρακτήρα. Όλες οι παραπάνω κατευθύνσεις δίνονται ως δυνατότητες προς αξιοποίηση όλων των μουσειακών χώρων και των παιδευτικών και επικοινωνιακών τους δυνατοτήτων, στον εγγύτερο ή ευρύτερο χώρο του κάθε σχολείου, ώστε να επιτευχθεί η διδακτική τους αξιοποίηση και στην ουσία τα μουσεία να



αποτελούν συνεργάτες του σχολείου και του εκπαιδευτικού συστήματος με κοινό σκοπό τη διεύρυνση της γνώσης. Έτσι, σύμφωνα με όλα τα παραπάνω μπορεί να υποστηρίξει κανείς πως δίνεται το έναυσμα για την σε πράξη ενασχόληση με τη Μουσειακή Εκπαίδευση, γεγονός που μπορεί να συμβάλει θετικά στην αλλαγή στάσεων και απόψεων για τις μουσειακές συλλογές, στην ανάδειξη της πολυδιάστατης φύσης της μουσειακής εμπειρίας και αδιαμφισβήτητα στην ψυχαγώγηση των μαθητών/ριών.

3. Σύγχρονη διδακτική αξιοποίηση των μουσείων

Όπως είναι φυσικό πρωταρχική επισήμανση είναι η ανάγκη εκσυγχρονισμού και εκμοντερνισμού των μουσείων, ώστε να είναι σε θέση με τα εκθέματά τους να προσεγγίσουν καλύτερα το κοινό, προσφέροντας τους μία βιωματική και συναισθηματική εμπειρία με πολύπλευρες ερμηνείες και χρήσεις. Παρόλα αυτά, έχοντας στη διάθεσή μας τα υπάρχοντα παραδοσιακά μουσεία, είναι σημαντικό να δομήσουμε εναλλακτικές μεθόδους διδακτικής τους αξιοποίησης.

Ειδικότερα, τα μουσειακά αντικείμενα χαρακτηρίζονται πολλών δυνατοτήτων, καθώς δίνουν πολλές και διαφορετικές πληροφορίες, οπότε και μπορούν να αποτελέσουν χρήσιμα εργαλεία στα χέρια των εκπαιδευτικών για τη δημιουργία σύγχρονων εκπαιδευτικών μουσειακών προγραμμάτων Ιστορίας που θα επιτρέψουν στους μαθητές/ριες όλων των ηλικιών και τάξεων να αναπτύξουν ένα δημιουργικό διάλογο με αυτά και την εποχή που κατασκευάστηκαν.

Τι είναι όμως ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα μουσείου; Σύμφωνα με τη Χορταρέα Ειρήνη (2002) *«είναι μια εκπαιδευτική διαδικασία που βασίζεται σε ενεργητικές μεθόδους μάθησης, που αναπτύσσεται με βάση τις ανάγκες και τις δυνατότητες του κοινού, τους περιορισμούς και τις δυνατότητες του χώρου και το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου, όταν αφορά σε μαθητές»*.

Αυτή η σύγχρονη εκπαιδευτική προσέγγιση μέσα από τις μουσειακές δραστηριότητες δίνει νέα πνοή στο εκπαιδευτικό σύστημα αλλά και στο περιεχόμενο της σχολικής ιστορίας, φέρνοντας τους μαθητές αντιμέτωπους με νέα ερεθίσματα που εάν οργανωθούν κατάλληλα από τους μουσειοπαιδαγωγούς και τους εκπαιδευτικούς της εκάστοτε τάξης, μπορούν να αποτελέσουν το ιδανικό υλικό για τη διδασκαλία της ιστορίας και την ένταξη του πολιτισμού στην καθημερινή σχολική πρακτική (Νταμάνη, 2019). Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές, αρχικά, εξοικειώνονται με την έννοια «μουσείο» και με το μουσείο ως φυσικό χώρο αποπλαισιώνοντάς το από την τυπική εκπαίδευση και μετατρέπονται πλέον σε επισκέπτες που σκοπό έχουν τη διασκέδαση και την αισθητική απόλαυση (Κύρδη, 2010). Άλλωστε, *«τα μουσειακά εκθέματα αποτελούν ιδανικό, ίσως, υλικό για την εφαρμογή στρατηγικών διερεύνησης, συμβάλλοντας έτσι όχι μόνο στη διαδικασία της μάθησης, αλλά και στην εμπέδωση σύγχρονων μορφών διδασκαλίας»* (Δάλκος, 2002), όπως η ανακαλυπτική μάθηση και η ενίσχυση της κριτικής



σκέψης των μαθητών. Ακόμη, συμβάλλει στην κατανόηση του φυσικού ανθρωπογενούς περιβάλλοντος και του υλικού πολιτισμού και προωθεί την ολοκληρωμένη μάθηση με σύνδεση της γνώσης με τις καθημερινές εμπειρίες του μαθητή (Νταμάνη, 2019).

Οι μουσειακές δραστηριότητες εντάσσουν τη σχολική τάξη στο μουσείο. Υπάρχει, όμως, και η δυνατότητα το ίδιο το μουσείο να μεταφερθεί στο σχολείο, με τη μορφή μουσειοσκευής, ειδικά στις περιπτώσεις απομακρυσμένων περιοχών που δεν έχουν τη δυνατότητα επίσκεψης ή με σκοπό την άρτια προετοιμασία μιας προγραμματισμένης επίσκεψης σε μουσείο, καθώς προσφέρει την ευκαιρία για μια πρώτη γνωριμία με τις συλλογές του (Χρυσάφη, 2009).

Συγκεκριμένα, η μουσειοσκευή είναι αυτοτελές δανειστικό εκπαιδευτικό υλικό για ένα συγκεκριμένο θέμα σε μορφή φορητής βαλίτσας ή κούτας που περιέχει πρωτότυπα αντικείμενα, αντίγραφα αρχαιολογικών ευρημάτων, πρώτες ύλες, έντυπο γραπτό ή/και εικονιστικό υλικό, comics, video, οδηγίες για τους εκπαιδευτικούς και προτάσεις για κατασκευές και δραστηριότητες, το οποίο μπορεί να ταξιδέψει σε όλη την Ελλάδα και να γίνουν βάση προγραμμάτων σε σχολεία και μουσεία. Οι υπεύθυνοι των φορέων έχουν συνθέσει το υλικό αυτό με τέτοιο τρόπο ώστε να μπορεί εύκολα ο εκπαιδευτικός από μόνος του ή ο ειδικός που συνοδεύει τη μουσειοσκευή να τη χρησιμοποιήσει στην τάξη (Χατζηασλάνη, 1991). Άλλωστε, παρά την ποικιλία του υλικού ο εκπαιδευτικός, ανάλογα με τους εκπαιδευτικούς στόχους που έχει θέσει, ορίζει τη διάσταση και το εύρος που θα δώσει στο διαθέσιμο υλικό της μουσειοσκευής (Ζόμπολας, 2011).

Αποτελεί, λοιπόν, ένα θεματικό και πολύμορφο παιδαγωγικό εποπτικό μέσο, το οποίο είναι ευέλικτο και προσαρμόζεται εύκολα σε διαφορετικές συνθήκες, όπως η ηλικία και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, παρέχει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να λειτουργήσει ως εμψυχωτής και ταυτόχρονα κινητοποιεί το ενδιαφέρον των μαθητών εξασφαλίζοντας την ενεργό συμμετοχή τους, αφού μπορούν να ψηλαφίσουν τα διάφορα αντικείμενα με τα χέρια τους και να τα περιεργασθούν από κοντά. Επιπλέον, συμβάλλει στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας του παιδιού μέσω της εποικοδομητικής ψυχαγωγίας, καθώς οι μαθητές αντλώντας έμπνευση από τα ποικίλα υλικά της μουσειοσκευής και αξιοποιώντας τις γνώσεις που απέκτησαν, μπορούν να εκφραστούν δημιουργικά χρησιμοποιώντας λόγο, κίνηση, σχέδιο και άλλες δημιουργικές δραστηριότητες (Αγγελόπουλος, κ.ά., 2013· Μαϊστρέλλης, κ.ά., 2006).

Ακόμα, όμως, κι όταν δεν υπάρχουν κάποια από τα παραπάνω εργαλεία ο εκπαιδευτικός μπορεί να δημιουργήσει ένα ευφάνταστο project τριών φάσεων στο οποίο να αξιοποιούνται εναλλακτικές διδακτικές προσεγγίσεις, όπως το role-playing, το debate, κ.ά., τα οποία συμβάλλουν σημαντικά στην ανάπτυξη της ιστορικής κριτικής σκέψης και στην καλλιέργεια της ιστορικής



συνείδησης, που αποτελούν και βασικούς σκοπούς της Διδακτικής της Ιστορίας (Νέο Πρόγραμμα Σπουδών Ιστορίας, 2018).

Έτσι, έχει ιδιαίτερη σημασία η προετοιμασία των ομάδων πριν την έναρξη του προγράμματος και η ενημέρωσή τους για τη θεματική που θα μελετήσουν. Πολλές φορές χρειάζεται οι μαθητές να προσεγγίσουν και την έννοια του μουσείου, όπως και τον κώδικα συμπεριφοράς ανάλογα με την ιδιαιτερότητα του χώρου (Χαλκιά, 2002).

Και κατά τη διάρκεια της επίσκεψης, όμως, η διαδικασία δεν απαιτεί την παθητική προσαρμογή του μαθητή στην καθοδήγηση του δασκάλου, αλλά τη διαλεκτική επικοινωνία μεταξύ του μαθητή και του περιβάλλοντος μέσω της υιοθέτησης διερευνητικών, ανακαλυπτικών και βιωματικών μεθόδων προσέγγισης της νέας γνώσης (Κασβίκης & Ανδρέου, 2008). Η επιτυχής, όμως, εφαρμογή της διερευνητικής διαδικασίας δεν είναι δυνατόν να γίνει χωρίς την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού, ο οποίος λειτουργεί ως συμπληρωματική πηγή γνώσης (Δάλκος, 2002). Άλλωστε, αυτός είναι που θα δώσει στους μαθητές με σαφήνεια το θέμα και θα θέσει το στόχο, σε συνάρτηση πάντα με την ηλικία των μαθητών, της ζωής και των ενδιαφερόντων τους, των γνώσεων και των προηγούμενων εμπειριών τους (Χαλκιά, 2002). Ακόμη, η προώθηση των κινήτρων μάθησης αποσκοπούν στην αύξηση του ενδιαφέροντος των μαθητών στην προσπάθεια αυτή. Η επιθυμία για δράση, λοιπόν, μπορεί να ενισχυθεί αν η επίσκεψη έχει περισσότερο χαρακτήρα ψυχαγωγικό παρά ακαδημαϊκό (Δάλκος, 2002).

Τέλος, η επίσκεψη καταλήγει στην επεξεργασία και σύνθεση των συλλεχθέντων στοιχείων στην τάξη για να προσεγγίσουν οι μαθητές δημιουργικά το υλικό τους, στην εξαγωγή συμπερασμάτων αλλά και σε πιθανή διατύπωση προτάσεων (Λεοντσίνης, 2002).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

- Ambrose, T., Paine, C. (1993). *Museum Basics*. London: Routledge.
- Gibson, F. (1994). *Reminiscence and Recall: A guide to good practice*. London: Age Concern.
- Palikidis, A. (2015). "Discovering" 150 years of history in a portmanteau: An educational history programme at the Ethnological Museum of Thrace. *Yearbook of the International Society of History Didactics*. 36. 67 – 82.

Ελληνόγλωσσες

- Αγγελόπουλος, Η., Καραγιάννης, Π., Μπαρής, Θ. & Μπαρδάκη, Α. (2013). Σχεδιάζοντας και υλοποιώντας εκπαιδευτικές επισκέψεις σε μουσεία και χώρους πολιτισμικής αναφοράς μέσω της αξιοποίησης μουσειοσκευών και νέων τεχνολογιών. Η περίπτωση μιας επιμορφωτικής δράσης στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση. *Εκπ@ιδευτικός Κύκλος*. 1 (2). 153 – 169.



- Δάλκος, Γ. (2002). Η στρατηγική ανάπτυξης μουσειοπαιδαγωγικών προγραμμάτων για την Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Στο Αλεξάκη, Ε., Κόκκινος, Γ. (επιμ.) *Διεπιστημονικές προσεγγίσεις στη μουσειακή αγωγή*. Αθήνα: Μεταίχμιο. 163 – 178.
- Δημητριάδου, Κ. (2002). *Ιστορία και Γεωγραφία στην πρώτη σχολική ηλικία*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Ζαφειράκου, Αι. (2000). Πώς το Μουσείο Βλέπει το Σχολείο. Στο: Α. Ζαφειράκου (επιμ.) *Μουσεία και Σχολεία, Διάλογος και συνεργασίες. Αναπαραστάσεις και πρακτικές*. Αθήνα: Τυπωθήτω. 85 - 107.
- Ζόμπολας, Α. (2011). *Μία έρευνα - δράση για την εφαρμογή εξ αποστάσεως μουσειακής εκπαίδευσης. Το παράδειγμα των εκπαιδευτικών μουσειοσκευών και των δικτυακών μουσείων*. Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κασβίκης, Κ., Ανδρέου, Α. (2008). Περιβάλλοντα ιστορικής εκπαίδευσης εκτός σχολείου: ιστορικό τοπίο, αρχαιολογικοί χώροι και μουσεία, μνημεία και «τόποι» πολιτισμικής αναφοράς. Στο: Ν. Νικονάνου, Κ. Κασβίκης (επιμ.) *Εκπαιδευτικά ταξίδια στο χρόνο. Εμπειρίες και ερμηνείες του παρελθόντος*. Αθήνα: Πατάκης. 122 – 152.
- Κύρδη, Κ. (2010). Αξιοποίηση μουσειακών χώρων στο πλαίσιο της σχολικής πράξης στην Α/θμια εκπαίδευση. Στο: Μπ. Βέμη & Ει. Νάκου (επιμ.). *Μουσεία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Νήσος. 349 - 354.
- Λεοντσίνης, Γ.Ν. (2002). Το μουσείο στο πλαίσιο της Διδακτικής της Γενικής και της Τοπικής Ιστορίας. Στο Αλεξάκη, Ε., Κόκκινος, Γ. (επιμ.) *Διεπιστημονικές προσεγγίσεις στη μουσειακή αγωγή*. Αθήνα: Μεταίχμιο. 109 – 114.
- Μαϊστρέλλης, Σ., Καλύβη, Ε., & Μιχαήλ, Μ. (2006). *Βιβλίο Δασκάλου Ιστορίας Γ΄ τάξης*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Νάκου, Ει. (2000). *Τα παιδιά και η Ιστορία. Ιστορική σκέψη, γνώση και ερμηνεία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Νάκου, Ει. (2001). *Μουσεία: Εμείς, τα πράγματα και ο πολιτισμός*. Αθήνα: Νήσος.
- Νάκου, Ει. (2002). Το επιστημολογικό υπόβαθρο της σχέσης μουσείου, εκπαίδευσης και Ιστορίας. Στο: Γ. Κόκκινος, Ε. Αλεξάκη (επιμ.) *Διεπιστημονικές προσεγγίσεις στη μουσειακή αγωγή*. Αθήνα: Μεταίχμιο. 115 - 128.
- Νάκου, Ει. (2006) Διδακτική της Ιστορίας, υλικός πολιτισμός και μουσεία. Στο: Γ. Κόκκινος, Ει. Νάκου (επιμ.) *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21ου αιώνα*, Αθήνα: Μεταίχμιο. 279 – 312.
- Νέο Πρόγραμμα Σπουδών Ιστορίας (2018).
http://iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI_YPIRESIA/Epist_Monades/B_Kyklos/Humanities/2018/2018-11-02_ps_istorias_eisagogi.pdf
(Ανακτήθηκε: 11/5/2019)



- Νταμάνη, Αι. (2019). Ο εκπαιδευτικός ρόλος του μουσείου και η συμβολή του στην τυπική εκπαίδευση. *Νέος Παιδαγωγός*. 14. 198 – 205.
- Χαλκιά, Α. (2002). Ένα βήμα πιο κοντά στο μουσείο – Σχεδιάζουμε ένα φύλλο εργασίας και οργανώνουμε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα σε μουσείο. Στο Αλεξάκη, Ε., Κόκκινος, Γ. (επιμ.) *Διεπιστημονικές προσεγγίσεις στη μουσειακή αγωγή*. Αθήνα: Μεταίχμιο. 297 – 307.
- Χατζηασλάνη, Κ. (1991). Εκπαιδευτικές Μουσειοσκευές της Α΄ Εφορείας Προϊστορικών και Κλασικών Αρχαιοτήτων. *Αρχαιολογία*. 38. 11 - 22.
- Χορταρέα, Ε. (2002). Ιστορική εξέλιξη των εκπαιδευτικών προγραμμάτων μουσείων στην Ελλάδα και στο εξωτερικό. Στο Αλεξάκη, Ε., Κόκκινος, Γ. (επιμ.) *Διεπιστημονικές προσεγγίσεις στη μουσειακή αγωγή*. Αθήνα: Μεταίχμιο. 179 – 188.
- Χρυσάφη, Μ. (2009). *Σχεδιασμός και πειραματική υλοποίηση του εκπαιδευτικού προγράμματος στο Αρχαιολογικό Μουσείο Αβδήρων για την Δ΄ τάξη Δημοτικού: «Ανακαλύπτω την καθημερινή ζωή στα αρχαία Αβδηρα μέσα από παιγνιώδεις δραστηριότητες στο μουσείο»*. Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία. Πάτρα: ΕΑΠ.

Χάρις Νικολαΐδου

Εκπαιδευτικός, Υποψήφια Διδάκτορας Π.Τ.Δ.Ε. Α.Π.Θ.
xara20@hotmail.gr

Ασημίνα Ανδρίκου

Εκπαιδευτικός, Υποψήφια Διδάκτορας Π.Τ.Δ.Ε. Π.Δ.Μ.
mandrikou20@gmail.com



Δημιουργικές συναντήσεις και συνεργασίες, εντός και εκτός σχολείου, με αφορμή ένα διήγημα

Ελένη Παπαδοπούλου - Αλεξάνδρα Μυλωνά

Περίληψη

Η προτεινόμενη διδακτική πρόταση και εφαρμογή σχεδιάστηκε με κύριο στόχο οι μαθητές/τριες της Α' Λυκείου του 1^{ου} ΓΕΛ Σταυρούπολης να προσεγγίσουν πολύπλευρα και πολυδύναμα ένα λογοτεχνικό κείμενο (διήγημα), «Ένα ακόμη φλιτζάνι καφέ, παρακαλώ. Ένα ακόμα», της Αλεξάνδρας Μυλωνά, συγγραφέα και μέσα στο πλαίσιο της θεματικής ενότητας «Τα φύλα στη Λογοτεχνία» του μαθήματος της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας. Ειδικότερα, με κατάλληλα διαρθρωμένα φύλλα εργασίας που διανεμήθηκαν στις ομάδες τέθηκαν οι στόχοι της ομαδοσυνεργατικής εργασίας μέσα σε ψηφιακά περιβάλλοντα και της καλλιτεχνικής δημιουργίας με την παραγωγή comics, κολλάζ, φωτογραφίας, σκίτσων και κειμένων δημιουργικής γραφής με αφορμή το διήγημα αναφοράς. Μετά την απόλαυση και συν-δημιουργία μέσα στην τάξη, σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε λογοτεχνικός περίπατος αναβίωσης των σταθμών του περιπάτου της ηρωίδας στο γαλεριανό συγκρότημα που ολοκληρώθηκε με τη συνάντηση με τη συγγραφέα. Ακολούθησε η συνδιδασκαλία-συνεργασία εκπαιδευτικών και σχολείων μέσα σε μία άλλη σχολική τάξη του 1^{ου} ΓΕΛ Συκεών, όπου την εκφραστική συν-ανάγνωση του κειμένου και τη συνεργατική επεξεργασία των φύλλων εργασίας διαδέχτηκε η δραματοποίηση κεντρικών σκηνών του διηγήματος με εμπυχωτρία τη συγγραφέα, μία εκ των δύο υπογραφομένων φιλόλογων. Επιλογικά, όλοι/ες οι συμμετέχοντες/ουσες μαθητές/τριες με έναυσμα τη λογοτεχνία ασκήθηκαν στην ενσυναίσθηση, αλλά και εμπνεύστηκαν και δημιούργησαν πρωτότυπα και ευφάνταστα έργα μέσα σε ένα κλίμα συνεργασίας, εμπιστοσύνης στην ομάδα και εξωστρέφειας.

Λέξεις κλειδιά: Τα φύλα στη λογοτεχνία, καλλιτεχνικές δραστηριότητες, συνδιδασκαλία, δραματοποίηση

1. Εισαγωγή

Η Λογοτεχνία, αν και θεωρείται και είναι ήδη ένα δομημένο μάθημα, που εντάσσεται στις βασικές σπουδές της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, συνιστά και μια μορφή Τέχνης. Αν και είναι, ίσως, πρακτικά δύσκολο να απεγκλωβίσουμε τον/τη μαθητή/τρια της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης από την εμπειρία των εξετάσεων του εν λόγω μαθήματος και να τον κάνουμε να απολαύσει το λογοτεχνικό κείμενο ως έργο Τέχνης, ωστόσο επιχειρούμε αφενός τον μετασχηματισμό της άποψής του, υλοποιώντας διδακτικά σενάρια που έχουν ως λογοτεχνική ύλη και σύγχρονα κείμενα, εμπνευσμένα από βιωματικές εμπειρίες της σύγχρονης πραγματικότητας, όπως είναι το διήγημα «Ένα ακόμη φλιτζάνι καφέ, παρακαλώ. Ένα ακόμα» της Αλεξάνδρας Μυλωνά που αξιοποιήθηκε στη συγκεκριμένη διδακτική πρόταση και αφετέρου με διαδικασίες πολυγραμματισμών να συνδέσουμε τα λογοτεχνικά κείμενα με άλλες μορφές τέχνης, είτε ως πηγές αφορμής για τη δημιουργία πρωτότυπων και



ευφάνταστων δημιουργιών είτε ως αυτόνομα έργα που γεννήθηκαν από την προσωπική πρόσληψη του αρχικού.

2. Στοιχεία εφαρμογής

Μάθημα: Νεοελληνική Λογοτεχνία

Βαθμίδα Εκπαίδευσης-τάξη: Λύκειο, Α΄

Χρονολογία εφαρμογής: σχολικό έτος 2018-2019

Διάρκεια εφαρμογής: 6 διδακτικές ώρες

2.1 Στόχοι-επιδιώξεις

Βασικός στόχος της συγκεκριμένης διδακτικής πρότασης είναι η συνειδητοποίηση των μαθητών ότι η Λογοτεχνία είναι Τέχνη και «συνομιλεί» με τις άλλες Τέχνες από τις οποίες εμπνέεται αλλά και τις οποίες εμπνέει μέσα από μια αμφίδρομη δημιουργική σχέση. Επιπλέον στόχοι: 1. Η δημιουργική ανάγνωση και η απόλαυση της λογοτεχνίας από τους μαθητές/τριες. 2. Η άσκηση στην ερμηνεία, τον σχολιασμό και την κριτική των λογοτεχνικών ηρώων. 3. Ο δημιουργικός αναστοχασμός και η δοκιμή στην παραγωγή πρωτότυπου αφηγηματικού κειμένου με θέμα τη ζωή και την ιστορία ενός ανθρώπου. 4. Η αντιμετώπιση της «απώλειας» από τα φύλα. 5. Η καλλιέργεια της φιλιαναγνωσίας. 6. Η ενθάρρυνση της δημιουργικής και ελεύθερης έκφρασης. 7. Η επικοινωνία και ενδυνάμωση του ομαδοσυνεργατικού πνεύματος. 8. Η συνειδητοποίηση της συνομιλίας των Τεχνών (σκίτσο, comic, φωτογραφία, ταινία, ψηφιακό συνεργατικό λογοτεχνικό κείμενο, μικροδιήγημα). 9. Η εκπαίδευση στον οπτικό γραμματισμό. Αναφορικά με τους γραμματισμούς, οι μαθητές ασκούνται στην παραγωγή πολυτροπικών κειμένων από την ανάλυση γλωσσικών και μη γλωσσικών μηνυμάτων και μάλιστα με την αξιοποίηση λογισμικών επεξεργασίας κειμένου και παρουσιάσεων. Επιπλέον, οι μαθητές/τριες ασκούνται στον προσχεδιασμένο προφορικό και γραπτό λόγο, καθώς παρουσιάζουν τις εργασίες της ομάδας τους στην ολομέλεια.

3. Μεθοδολογία διδασκαλίας

Αξιοποιούνται βιωματικές μέθοδοι και η ομαδοσυνεργατική μορφή διδασκαλίας. Το διήγημα «Ένα ακόμα φλιτζάνι καφέ, παρακαλώ, ένα ακόμα» αποτελεί την αφορμή για να παράγουν οι μαθητές/τριες τα δικά τους κείμενα, εξωτερικεύοντας τις σκέψεις, τις ιδέες και τα συναισθήματά τους. Επίσης, εφαρμόζεται η μέθοδος project για την προσέγγιση του διηγήματος, όπως η σύγκριση των νέων της εποχής της νεότητας της ηρωίδας με τους νέους της εποχής μας.

3.1 Φάση Α΄: Τα φύλλα εργασίας

(1η διδακτική ώρα): Στο προαναγνωστικό στάδιο της θεματικής ενότητας, τα φύλλα στη λογοτεχνία, έχει ολοκληρωθεί ο αυθόρμητος χωρισμός των



μαθητών σε 4 ομάδες των 5 ατόμων. Κάθε ομάδα διαθέτει ένα φορητό υπολογιστή με σύνδεση στο διαδίκτυο. Αφού γίνει η εκφραστική ανάγνωση του διηγήματος που έχει δημοσιευθεί στο ιστολόγιο: eranistria.blogspot.gr από τη διδάσκουσα με τη μουσική επένδυση του ομότιτλου τραγουδιού του Bob Dylan, σύμφωνα και με την υποσημείωση της ίδιας της συγγραφέα, εφαρμόζουμε τις μεθόδους του καταγισμού ιδεών και των ερωτήσεων-απαντήσεων, προκειμένου να οδηγηθούμε στην κατανόηση και στην αναγνωστική πρόσληψη του διηγήματος. Ακολούθως, διανέμονται τα 4 φύλλα εργασίας, ένα διαφορετικό για κάθε ομάδα. (Τα φύλλα εργασίας βρίσκονται στο Παράρτημα).

(2η διδακτική ώρα): Οι ομάδες εργάζονται πάνω στα φύλλα εργασίας, αναθέτοντας σε κάθε μέλος ένα από τα ερωτήματα αλλά και ομαδικά, ανταλλάσσουν ιδέες και ακολουθούν στρατηγικές εκπόνησης των επιμέρους εργασιών των φύλλων εργασίας της ομάδας τους.

(3η διδακτική ώρα): παρουσιάζονται οι εργασίες των δύο πρώτων ομάδων και ακολουθεί συζήτηση και αναστοχασμός.

(4η διδακτική ώρα): Παρουσιάζονται και οι εργασίες και των άλλων δύο ομάδων με την ίδια ακολουθία ανταλλαγής απόψεων και ανατροφοδότησης.

(5η και 6η διδακτικές ώρες): το μάθημα μεταφέρεται έξω από τη σχολική αίθουσα σε μια προσπάθεια βιωματικής πρόσληψης του διηγήματος και αναβίωσης του περιπάτου της Ανατολής, της κεντρικής ηρωίδας, στην πλατεία Ναυαρίνου. Το επιστέγασμα της διδακτικής πρότασης είναι η συνάντηση με τη συγγραφέα και η δημιουργική συνομιλία των μαθητών μαζί της, σε μια προσπάθεια να αντιληφθούν τον τρόπο κατασκευής του λογοτεχνικού ήρωα και τον μετασχηματισμό του βιώματος σε λογοτεχνικό κείμενο.

3.2 Φάση Β': Η δραματοποίηση

Η συγκεκριμένη πρόταση δραματοποίησης του διηγήματος «Ένα ακόμα φλιτζάνι καφέ, παρακαλώ. Ένα ακόμα» στηρίζεται σε έξι βήματα / στάδια που αναπτύσσονται κατά τη διάρκεια δύο συνεχόμενων διδακτικών ωρών, χωρίς διάλειμμα – πρώτη εφαρμογή στο μάθημα της Νεοελληνικής λογοτεχνίας της Β' Λυκείου στο 1ο Γ.Ε.Λ. Συκεών, μετά από πρόσκληση του κ. Πανταζή Μητελούδη, συναδέλφου φιλόλογου.

I. Πρώτο βήμα: ανάγνωση (10')

Οι μαθητές και οι μαθήτριες προσεγγίζουν το διήγημα με δύο εναλλασσόμενους τρόπους: την ατομική ανάγνωση και τη συν-ανάγνωση. Η ατομική ανάγνωση υποστηρίζεται από έναν μαθητή ή μια μαθήτρια, ενώ η συν-ανάγνωση επιτυγχάνεται με την καθοδήγηση της καθηγήτριας ή του καθηγητή που αναλαμβάνει ρόλο αντίστοιχο με αυτόν της Κορυφαίας ή του Κορυφαίου σε Χορό αρχαίου ελληνικού δράματος· πρόκειται δηλαδή, στη συγκεκριμένη δραματοποίηση, για συλλογική ανάγνωση, συντονισμένη στον



χρόνο (και όχι για παράλληλη εξέταση δύο ή και περισσότερων κειμένων), η οποία δοκιμάζεται σε επιλεγμένα σημεία του κειμένου, για παράδειγμα σε αυτά που βρίσκονται εντός παρενθέσεων.

II. Δεύτερο βήμα: συνδυασμός λόγου & κίνησης (Ανατολή, 10')

Επιλέγονται δύο χαρακτηριστικά αποσπάσματα του διηγήματος: «Κατεβαίνει τη Δημητρίου Γούναρη... σπαράγματα ενός άλλου κόσμου, αρχαίου» και «Κατεβαίνει τη Δημητρίου Γούναρη.... Φτάνει στο βιβλιοπωλείο». Το πρώτο αφορά στο παρελθόν της ηρωίδας. Το δεύτερο αφορά στο παρόν της. Επαναλαμβάνεται η προηγούμενη αναγνωστική συνθήκη (συλλογική για ό,τι βρίσκεται εντός παρενθέσεων, ατομική για όλο το άλλο κείμενο), τώρα όμως εμπλουτίζεται με τη συν-ακρόαση της μουσικής του Bob Dylan –το «One more cup of coffee» λειτουργεί ως μουσικό χαλί, γι' αυτό και επιλέγεται η ορχηστρική του εκτέλεση.

Μια μαθήτρια υποδύεται την Ανατολή στα νιάτα της περπατώντας στη διαγώνιο του χώρου – η διαγώνιος αποτελεί τρόπο επιμήκυνσης της διαδρομής της στην περιορισμένη χωρικά σχολική τάξη. Η ίδια μαθήτρια, στη συνέχεια, υποδύεται τον ίδιο ρόλο σε μεγάλη ηλικία περπατώντας στην ίδια διαγώνιο. Τα παιδιά τη βοηθούν να «χτίσει», και στις δυο περιπτώσεις, τον συγκεκριμένο ρόλο (modeling) με λεκτικές οδηγίες και μίμηση.

Επιτελώντας αυτή τη σκηνοθετική δουλειά οι μαθητές και οι μαθήτριες εντοπίζουν τις διαφορές στη στάση του σώματος, στον ρυθμό του βαδίσματος και στο βλέμμα ενός ανθρώπου σε διάφορες ηλικίες. Με τη συζήτηση που ακολουθεί αρχίζουν να στοχάζονται τι μπορεί να σημαίνει αυτή η διαφοροποίηση για την ψυχολογία του, αλλά και για την αντιμετώπισή του από τον κοινωνικό περίγυρο.

III. Τρίτο βήμα: διπλός αυτοσχεδιασμός («Τα παιδιά της Ναυαρίνου» τότε και τώρα, 20')

Την επιδιωκόμενη συγκριτική προσέγγιση των δύο διαφορετικών χρονικών περιόδων της ηρωίδας εξυπηρετεί η επιλογή δύο σκηνών, μιας για τους νέους του '80 που την πλάθουν οι αποδέκτες του διηγήματος στηριγμένοι σε ντοκουμέντα, αφηγήσεις συγγενικών προσώπων, φωτογραφίες, άλλα αναγνώσματα κ.τ.λ. και μιας για τους νέους της σύγχρονης εποχής που υποστηρίζεται άμεσα από το ίδιο το κείμενο («Η Ανατολή όμως, ό,τι κι αν θέλει... ν' αλλάξει ρότα στη σκέψη της»). Οι δυο σκηνές αναπτύσσονται, με τη σύμβαση του θεατρικού κώδικα, σε έναν διπλό/σχεδόν ταυτόχρονο αυτοσχεδιασμό, που επιτυγχάνεται με τη χρήση της εναλλαγής των «παγωμένων εικόνων» με «ζωντανές»: όταν η μια εικόνα εξελίσσεται, η άλλη «παγώνει» και αντίστροφα. (Έχει ενδιαφέρον να προηγηθεί, ενδεχομένως στο πλαίσιο της φιλολογικής πραγμάτευσης, η ενδυματολογική και γενικότερα στιλιστική σύγκριση των νέων των δύο εποχών).



Για ποια θέματα συζητούσαν τότε «τα παιδιά της Ναυαρίνου»; Μέσα από τον αυτοσχεδιασμό ενός, δύο ή και τριών ομάδων μαθητών/τριών προκύπτουν τα εξής: δημοκρατία, σοσιαλισμός, ουτοπία, φιλοσοφία, λογοτεχνία, ροκ μουσική, επανάσταση. Για ποια θέματα συζητούν τώρα; Τώρα μιλούν, συχνά και μέσα από το κινητό τους, όπως αποκαλύπτει πάλι ο αυτοσχεδιασμός ενός, δύο ή και τριών ζευγαριών, κυρίως για Tatoo και piercing, για το NETFLIX, για κλαμπ, για είδωλα τηλεοπτικά, μέσα κοινωνικής δικτύωσης και Influencer κ.τ.λ. Στο στάδιο αυτό μπορεί να προστεθεί και ένας φανταστικός διάλογος των νέων με την Ανατολή, τόσο στο παρελθόν όσο και στο παρόν.

IV. Τέταρτο βήμα: διπλός αυτοσχεδιασμός (ανάμνηση και όνειρο, 20')

Επιλέγονται δύο κειμενικά αποσπάσματα που βρίσκονται μέσα σε παρενθέσεις: «(Νάτος ο Αποστόλης που έρχεται και κάθεται δίπλα της...έμεινε η υπόσχεσή της στον αέρα)» και «(Νάτος ο Αποστόλης,... να τον κρατήσει, τίποτα. Αέρας)». Το πρώτο περιγράφει κάτι που έχει βιώσει η Ανατολή στο παρελθόν και το ανακαλεί ως ανάμνηση, το δεύτερο δημιουργείται από την επιθυμία της να βιωθεί τώρα, επιθυμία όμως που είναι αδύνατον να πραγματοποιηθεί, αφού ο Αποστόλης έχει πεθάνει.

Πάλι με τη διαδικασία του διπλού/σχεδόν ταυτόχρονου αυτοσχεδιασμού στηριγμένου στην εναλλαγή «παγωμένων» και «ζωντανών» εικόνων αποκαλύπτονται έντονες εναλλαγές συναισθημάτων (χαράς - λύπης) & ρυθμού (βραδύτητας - ταχύτητας), οι οποίες φωτίζουν τη συνάντηση (πραγματική ή πλαστή) στις δύο διαφορετικές χρονικές στιγμές. Στο τέλος του αυτοσχεδιασμού, η ακρόαση του τραγουδιού του Dylan, αυτή τη φορά με τη χαρακτηριστική φωνή του τραγουδοποιού, συμβάλλει στο να βαθύνει το συναίσθημα όλων.

V. Πέμπτο βήμα: μονόλογος, διάλογος, περιγραφή και αφήγηση (Πέτρος, 15')

Αρχικά, εντοπίζεται το απόσπασμα που αναφέρεται στον Πέτρο, τον σύζυγο της ηρωίδας: «...ήρθε μετά από χρόνια, ο Πέτρος... χαλιέται και κλαίει με λυγμούς, σα μωρό».

Στη συνέχεια, τρία παιδιά που θέλουν να υποδυθούν τον Πέτρο σε τρεις μικρούς αυτοσχεδιασμούς δέχονται οδηγίες από τους συμμαθητές και τις συμμαθήτριές τους, για να «χτίσουν» τον ρόλο του (modeling) –είναι σημαντικό και οι δύο ήρωες (Ανατολή και Πέτρος) να έχουν την ίδια αντιμετώπιση στη διαδικασία της δραματοποίησης, ώστε να υποστηριχτούν με τον ίδιο βαθμό επάρκειας.

Για κάθε ένα παιδί ισχύει μια παραλλαγή της ίδιας συνθήκης, όπως αυτή προκύπτει από το κείμενο, για να αποφευχθεί η επανάληψη που δημιουργεί συγκρίσεις, αλλά και για αναδυθείσε μεγαλύτερο εύρος, καθώς ο αυτοσχεδιασμός παραλλάσσεται και από τη συνθήκη και από το παιδί που συμμετέχει σε αυτόν, ο συναισθηματικός κόσμος του ήρωα.



Ο Πέτρος μονολογεί (θυμάται, θυμώνει, απελπίζεται) όρθιος, με τα μάτια κλειστά (α' πρόσωπο, μονόλογος)

Ο Πέτρος μπροστά σε φανταστικό καθρέφτη συνομιλεί με το είδωλό του (β' πρόσωπο, διάλογος)

Ο Πέτρος κάθεται σε φανταστικό αναπηρικό καροτσάκι. Ο ίδιος ή κάποιος άλλος αναλαμβάνει να διηγηθεί την ιστορία του (γ' πρόσωπο, περιγραφή και αφήγηση).

Τέλος, αξίζει να παρατηρηθεί, πως οι εναλλαγές γραμματικών προσώπων συμβάλλουν στην ενσυναίσθηση, γενικότερο ζητούμενο κάθε δραματοποίησης, ιδίως εκπαιδευτικής.

VI. Έκτο βήμα: ομαδικός αυτοσχεδιασμός («Τι έχασαν –τι κέρδισαν», 15')

Η φάση της δραματοποίησης ολοκληρώνεται με τον αυτοσχεδιασμό όλων των παιδιών της τάξης (ομαδικός αυτοσχεδιασμός). Πέραν της συλλογικότητάς της, που ενισχύει τους δεσμούς της μικρής κοινότητας, η προτεινόμενη άσκηση εμπιστοσύνης λειτουργεί και ως αναστοχασμός, ικανός να αποτυπώσει το κερδισμένο βίωμα της όλης διαδικασίας.

Όλα τα παιδιά σχηματίζουν όρθια έναν κύκλο ή ένα ημικύκλιο. Οι δυο ρόλοι (Ανατολή, Πέτρος), πρώτα ο ένας και μετά ο άλλος, «κυλιούνται πάνω στα σώματα των συμμαθητών/τριών τους», δηλαδή περνούν μπροστά από το κάθε παιδί, το οποίο με προσοχή, σεβασμό και αγάπη τους παραδίδει στον/στη διπλανό/ή του, βοηθώντας τους να περιστραφούν γύρω από τον άξονά τους. Αυτές οι περιστροφές συνεχίζονται μέχρι να ολοκληρωθεί το πέρασμα του κάθε ρόλου από κάθε μέλος της ομάδας. Οι συμμαθητές/τριες, κατά τη διάρκεια των περιστροφών, μιλούν με ευγένεια στην Ανατολή και τον Πέτρο ως η φωνή της συνείδησης. Τα λόγια τους καταπραΰνουν τον πόνο, παρηγορούν αλλά και συμβουλεύουν, υποδεικνύοντας έναν τρόπο διαχείρισης της δυσκολίας, ηρώων λογοτεχνίας ή και πραγματικών ανθρώπων, στον οποίο πρωτεύοντα ρόλο έχει το «μαζί». Παράλληλα, ακούγεται πάλι το ίδιο τραγούδι του Dylan, γνώριμο πια· οικείο.

4. Αξιολόγηση

Ως ερευνητικά εργαλεία για τη συλλογή δεδομένων αξιολόγησης αυτής της διδακτικής πρότασης και εφαρμογής χρησιμοποιήθηκαν η συμμετοχική παρατήρηση και οι συζητήσεις στην ολομέλεια, καθώς και ο θεατρικός αναστοχασμός (Βλ. Έκτο βήμα της Δραματοποίησης). Σε όλες τις προφορικές διαπιστώσεις των μαθητών/τριών καταγράφηκαν οι ευεργετικές επιδράσεις της επαφής με τη λογοτεχνία, της δημιουργικής γραφής και της δραματοποίησης ενός σύγχρονου λογοτεχνικού κειμένου. Επίσης, ο σχεδιασμός και η σύνθεση των φύλλων εργασίας που δόθηκαν στις ομάδες των μαθητών/τριών προκάλεσε την εμπλοκή τους σε βιωματικές «ευκαιρίες» μάθησης που σε συνδυασμό με τη δραματοποίηση, που ακολούθησε, ανέδειξε την αυτενέργεια και τη δημιουργικότητά τους. Επιπρόσθετα, ο κώδικας του



Θεάτρου συνέβαλε στην ανάπτυξη τεχνικών διαχείρισης ανάλογων προβλημάτων, οι οποίες στηρίζονται στη δύναμη της κοινότητας, αναπτύσσοντας τόσο την ενσυναίσθηση όσο και την αλληλεγγύη ατόμων και ομάδας. Τέλος, παρατηρήθηκε ότι και οι πιο αδιάφοροι μαθητές/τριες έδειξαν αξιοζήλευτο ενδιαφέρον, όταν οι προκλήσεις της τέχνης, που άπτονται της δικής τους ζωής, συνεπώς τους αφορούν άμεσα, τούς καλούσαν να δημιουργήσουν τα δικά τους πρωτότυπα έργα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αυδή Ά., Χατζηγεωργίου Μ. (2007). *Η τέχνη του Δράματος στην εκπαίδευση*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Βλαβιανού Α. (2011). «Λογοτεχνία, Εκπαιδευτική Σημασία-Τρόποι Προσέγγισης», Π.Ι. ,84-87.
- Bloom H. (2004). *Πώς και γιατί διαβάζουμε* (μτφρ. Κ. Ταβαρτζόγλου), Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Γκόβας Ν. (2002) *Για ένα νεανικό δημιουργικό θέατρο*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Νικολαΐδου Σ. (2015). *Η Δημιουργική Γραφή στο Σχολείο*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Παγανόπουλος Π. «Το σώμα στο θέατρο», *Ανιχνεύσεις*, τεύχ. 9, 1995.
- Πόρακου Μ. (2017). «Σύγκριση λογοτεχνίας με άλλες τέχνες», ανακτήθηκε 18/11/2019 από:
http://archeia.moec.gov.cy/sm/300/diathematikotita_proairetiko.pdf
- Τζιμογιάννης Α. (2017). *Ηλεκτρονική μάθηση (συνεργατική γραφή)*, Αθήνα: Κριτική.
- Τσιριμώκου Λίζυ. (1988). *Λογοτεχνία της πόλης*, Αθήνα: Λωτός.
- Τσολακίδης Ευδ. (2013). *Ο αυτοσχεδιασμός στο θέατρο*, Αθήνα: Εξάντας.

Ελένη Κ. Παπαδοπούλου

Φιλολόγος-ΜΑ Θεολογίας Α.Π.Θ.
sambrin1971@yahoo.gr

Αλεξάνδρα Μυλωνά

Φιλολόγος, συγγραφέας, σκηνοθέτης-ΜΑ Θεατρολογίας Α.Π.Θ.
achthos@gmail.com



Παράρτημα

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 1

α. Εστιάζετε με την κάμερά σας πάνω στην Ανατολή. Ποια είναι τα εξωτερικά της χαρακτηριστικά; Να περιγράψετε την εμφάνισή της. (Εναλλακτικά, μπορείτε να κάνετε ένα σκίτσο ή κόμικ με την Ανατολή, που θα συνοδεύει την περιγραφή της ομάδας σας)

β. Να δημιουργήσετε ένα κολλάζ (συνεικόνες) φωτογραφιών από την περιοχή όπου κινείται η Ανατολή, ακολουθώντας τις αναφορές του κειμένου στον χώρο.

γ. Πώς αντιμετωπίζει την «απώλεια» η Ανατολή και πώς ο Πέτρος;

δ. Δημιουργήστε ένα συνεργατικό κείμενο στα googledocs, στο οποίο το κάθε μέλος της ομάδας σας θα εξωτερικεύει τις σκέψεις που έκανε βλέποντας την Ανατολή να κατηφορίζει τη Δημητρίου Γούναρη. (Το κείμενο να μην υπερβαίνει τις 250 λέξεις).

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 2

α. Να σκιαγραφήσετε την προσωπικότητα της Ανατολής, επικεντρώνοντας το ενδιαφέρον σας στις πνευματικές αναζητήσεις της.

β. Να μετατρέψετε σε διάλογο τον αφηγημένο πλάγιο λόγο με την πρόταση που κάνει ο Αποστόλης στην Ανατολή.

γ. Να δημιουργήσετε μία μικρού μήκους ταινία με αφηγηματικά στοιχεία από το κείμενο, εικόνες και μουσική υπόκρουση το τραγούδι του Bob Dylan «One more cup of coffee».

δ. Τι μπορεί να λέει ο Πέτρος μόνος του στο σπίτι; Να αφηγηθείτε τα δικά του απραγματοποίητα όνειρα και τις επιθυμίες του σε ένα κείμενο 150 λέξεων. (Εναλλακτικά, μπορείτε να κάνετε ένα σκίτσο ή κόμικ με τον Πέτρο, που θα συνοδεύει την αφήγηση της ομάδας σας).

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 3

α. Να συντάξετε ένα σύντομο άρθρο 200 λέξεων με θέμα τις επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης στα δύο φύλα, αξιοποιώντας και τις κειμενικές αναφορές.

β. Αφού μεταφράσετε τους στίχους από το τραγούδι του Bob Dylan «Onemorecupofcoffee» στη συνέχεια, να συγκρίνετε τη γυναίκα του τραγουδιού με την Ανατολή, γράφοντας μια παράγραφο με σύγκριση αντίθεση. (80-100 λέξεις)

γ. Νέοι στη δεκαετία του 80 περιδιαβαίνουν την οδό Δημητρίου Γούναρη. Νέοι του 2018 κινούνται στη Δημητρίου Γούναρη. Να καταγράψετε σε έναν πίνακα του Word ομοιότητες και διαφορές.

δ. Να εντοπίσετε τις αφηγηματικές τεχνικές του διηγήματος (με αναφορές στο κείμενο).



ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 4

α. Η Ανατολή διαβάζει Φιλοσοφία, Λογοτεχνία και ενδιαφέρεται για τα λογοτεχνικά περιοδικά. Να αντλήσετε πληροφορίες από το διαδίκτυο και να παρουσιάσετε ευσύνοπτες πληροφορίες για τους συγγραφείς της Θεσσαλονίκης και τα λογοτεχνικά περιοδικά που αναφέρονται στο κείμενο.

β. Να φωτίσετε τα συναισθήματα της Ανατολής της ώριμης ηλικίας.

γ. Να οργανώσετε έναν περίπατο στον πεζόδρομο της Δ. Γούναρη, να φωτογραφίσετε το παλιό βιβλιοπωλείο «Κεντρί», εστιάζοντας και στην προθήκη του με τις νέες κυκλοφορίες βιβλίων καθώς και στα μνημεία (τα αρχαία σπλάχνα) του συγκροτήματος του Γαλέριου. Στη συνέχεια, να δημιουργήσετε μια ηλεκτρονική παρουσίαση με τις φωτογραφίες σας και αποσπάσματα από κείμενα των Θεσσαλονικέων συγγραφέων που αναφέρονται στο διήγημα.

δ. Αν ο Αποστόλης ζούσε, ποια θα ήταν η σχέση του με την Ανατολή; Γράψτε ένα μικροδιήγημα (150-200 λέξεων).



Οι χώροι πολιτισμού ως ενισχυτές της καλλιτεχνικής έκφρασης μέσα στα σχολικά πλαίσια

Βίκυ Παπαϊωάννου

Περίληψη

Αντλώντας στοιχεία από ποιοτική έρευνα που διεξήγαγα στα πλαίσια μεταπτυχιακής διατριβής, θα επιχειρήσω να αναδείξω τον τρόπο που οι τέχνες διαχέονται στο σχολείο μέσα από σχολικές δραστηριότητες. Τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών στο σύγχρονο γενικό σχολείο, σαφώς προσανατολισμένα στην επιστήμη, παρέχουν ολιγόωρη καλλιτεχνική μάθηση (κυρίως στα εικαστικά) και αφήνουν τις πολιτιστικές δραστηριότητες εκτός ωρολόγιου προγράμματος, να καθορίζονται κάθε χρόνο με εγκυκλίους. Η αισθητική καλλιέργεια των μαθητών και η εξοικείωσή τους με την τέχνη στα πλαίσια του σχολείου παραμένει σκιώδης, στη διακριτική ευχέρεια του εκπαιδευτικού, ενώ οι επισκέψεις σε χώρους τέχνης συνήθως εντάσσονται στο εκδρομικό πρόγραμμα χωρίς απαραίτητα προηγούμενη προετοιμασία. Ωστόσο, στις σχολικές εκδηλώσεις ενθαρρύνονται και αξιοποιούνται καλλιτεχνικές δεξιότητες που οι μαθητές έχουν αποκτήσει στον ελεύθερο χρόνο τους, μέσα από άτυπα και μη τυπικά εκπαιδευτικά προγράμματα καλλιτεχνικού περιεχομένου, ενώ οι χώροι πολιτισμού, δημόσιοι και ιδιωτικοί, αποτελούν δυναμικές εστίες επιρροής των τεκταινόμενων στη σχολική κοινότητα. Αυτό το πλέγμα συνεργασίας ανάμεσα στην τυπική, μη τυπική και άτυπη μάθηση στα θέματα καλλιτεχνικής έκφρασης και ευαισθητοποίησης αναδεικνύεται πολύτιμο τόσο για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων που κρίνονται απαραίτητες για τον 21ο αιώνα, όσο και γιατί διαμορφώνει την καλλιτεχνική αντίληψη ανήλικων και ενήλικων και συντελεί καθοριστικά στη γένεση νέων καλλιτεχνών, επαγγελματιών και ερασιτεχνών. Η ερευνητική εργασία υποστηρίχτηκε από το Ελληνικό Ίδρυμα Έρευνας και Καινοτομίας (ΕΛ.ΙΔ.Ε.Κ.) στο πλαίσιο της Δράσης «Υποτροφίες ΕΛ.ΙΔ.Ε.Κ. Υποψηφίων Διδακτόρων» (Αριθμός Υποτροφίας: 41.)

Λέξεις κλειδιά: καλλιτέχνες, ερασιτέχνες, συνεχές της μάθησης, άτυπη μάθηση, δεξιότητες

1. Εισαγωγή

1.1 Το συνεχές της μάθησης

Η διάκριση της μάθησης σε τυπική, μη τυπική και άτυπη οριοθέτησε τα τελευταία χρόνια τη σκέψη μας για τα εκπαιδευτικά θέματα, με έναν τρόπο που θα μπορούσε να χαρακτηριστεί λυτρωτικός, αφού ταξινομούσε με ασφάλεια και ταυτόχρονα διέκρινε όλες εκείνες τις μορφές μάθησης που, υπό τη συμβολή του εποικοδομητισμού, έγιναν αντιληπτές, μολονότι βρίσκονταν έξω από το απόλυτα δομημένο και τυπικό εκπαιδευτικό πλαίσιο. Η μάθηση, ως ένα υποκειμενικό εγχείρημα που διαπραγματεύεται την προσωπική εμπειρία μέσα σε πλαίσια που καθορίζονται από κοινωνικές και πολιτισμικές διεργασίες (Cobern και Aikenhead, 1998), είναι αδύνατον να υλοποιηθεί σε κοινωνικό και πολιτισμικό κενό (Mergel, 1998). Αντίθετα, αξιοποιεί την κοινωνική αλληλεπίδραση για να οικοδομήσει νοήματα (Βυγκότσκι, 1934/88). Εφόσον, λοιπόν, η γνώση οικοδομείται ενεργά από το σκεπτόμενο άτομο που οργανώνει τον κόσμο της εμπειρίας, δεν μπορούμε να αγνοήσουμε τις εκτός

σχολείου μαθησιακές εμπειρίες, που περιλαμβάνουν μια μεγάλη ποικιλία μεθόδων και πηγών (Coombs & Ahmed, 1974).

Ωστόσο, αμέσως μετά την επίσημη αναγνώριση του τριμερούς αυτού σχήματος -τυπικής, μη τυπικής και άτυπης μάθησης- από την Ευρωπαϊκή Ένωση (Επιτροπή Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2001), διαμορφώθηκε μία άλλη θεώρηση στο χώρο της μάθησης που διαπίστωνε ότι οι άνθρωποι μαθαίνουν με έναν ολοκληρωμένο, ολιστικό τρόπο (Davies, 2001). Μια διάκριση, επομένως, που διαχωρίζει απόλυτα τα μαθησιακά πλαίσια δεν είναι ασφαλής, καθώς η μάθηση συμβαίνει σε ένα συνεχές, εμπεριέχει διάφορα επίπεδα τυπικής και άτυπης συμπεριφοράς, ανάμεσα στα οποία κινείται, με αποτέλεσμα το ένα είδος μάθησης να επικαλύπτει το άλλο (Colley, et al, 2003) (εικ. 1). Μέσα από αυτή την αντίληψη, μπορούμε να δούμε την μάθηση με έναν διαφορετικό τρόπο. Είναι εύκολο πλέον να την αντιληφτούμε μέσα από μια ευρύτερη και πιο ανοιχτή ματιά και να αναγνωρίσουμε την αξία ενός σώματος γνώσης που δεν πιστοποιείται με επίσημα έγγραφα, αλλά υπάρχει, παράγει, στοιχειοθετεί ένα μεγάλο μέρος αυτού που ονομάζουμε λαϊκή κουλτούρα και πολιτισμό και, τελικά, μολονότι κυοφορείται σε άτυπα πλαίσια, έχει τη δυνατότητα να ενδυναμώνει και να επηρεάζει τη λειτουργία του τυπικού πλαισίου.



Εικόνα1. Το συνεχές της μάθησης (Colley, et al, 2003)

1.2 Καλλιτεχνικές δραστηριότητες, περιβάλλοντα μάθησης και απόκτηση δεξιοτήτων

Στην περίπτωση της καλλιτεχνικής έκφρασης, που ισορροπεί ανάμεσα στην τεχνική και στο συναίσθημα, ενισχύει την αυτενέργεια του ατόμου και καλωσορίζει το πρωτότυπο και καινοτόμο, είναι προφανής η αλληλεπίδραση ανάμεσα στο τυπικό και μη τυπικό ή άτυπο πλαίσιο μάθησης. Ειδικά, τα τελευταία χρόνια, που υπάρχει μια αυξημένη προσφορά άτυπων μορφών καλλιτεχνικής παιδείας, η οποία εντάσσεται στη σφαίρα του ελεύθερου



«Προτάσεις Τέχνης και Πολιτισμού στην Εκπαίδευση»

χρόνου χωρίς να επιδιώκει πάντοτε επίσημη πιστοποίηση, διαμορφώνονται καλλιτεχνικά δραστήριες προσωπικότητες που συμμετέχουν σε πολιτιστικά γεγονότα.

Μια τέτοια μαθητεία, που όχι μόνο αναπτύσσει δεξιότητες σε σχέση με την παραγωγή καλλιτεχνικών έργων, αλλά εξοικειώνει παράλληλα τα άτομα στην προβολή των έργων τους, δεν μένει αναξιοποίητη στο τυπικό σχολικό πλαίσιο. Καθώς τα τυπικά σχολικά προγράμματα διδασκαλίας, κυρίως στη δευτεροβάθμια γενική εκπαίδευση, έχουν σαφή προσανατολισμό στα επιστημονικά θέματα και δεν αναλαμβάνουν το βάρος μιας συστηματικής καλλιτεχνικής εκπαίδευσης των μαθητών, έρχεται το άτυπο και μη τυπικό πλαίσιο να ενδυναμώσει με τέτοιου είδους δεξιότητες το μαθητικό κοινό. Έτσι, με αφετηρία εκπαιδευτικές πολιτιστικές δραστηριότητες, που κάθε χρονιά καθορίζονται από εγκυκλίους -για παράδειγμα η εγκύκλιος για το Σχεδιασμό και την Υλοποίηση Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων (Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αγωγής Υγείας, Πολιτιστικών Θεμάτων) για το σχολικό έτος 2019-2020 (2019)- και εντάσσονται μέσα στα σχολικά πλαίσια, χωρίς η προετοιμασία τους να οριοθετείται χρονικά στο βασικό πρόγραμμα διδασκαλίας και χωρίς να αξιολογούνται, αλλά και κάθε είδους καλλιτεχνική εκδήλωση που οργανώνεται εντός του σχολείου στα πλαίσια



Εικόνα 2. Μη τυπικά και άτυπα περιβάλλοντα μάθησης καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων που αξιοποιούνται στα τυπικά σχολικά πλαίσια.

ενός εορτασμού, εκδηλώνονται όλες αυτές οι καλλιτεχνικές δεξιότητες των παιδιών.

Βέβαια, από τα πρώτα της βήματα, η οργανωμένη σχολική κοινότητα, με αφορμή θρησκευτικές και εθνικές γιορτές ή τελετές, όπως η λήξη της σχολικής χρονιάς, διοργάνωνε καλλιτεχνικές δραστηριότητες (Δροσίνης, 1903· Αντωνόπουλος, 1947· Λέφας, 1942), που με την πάροδο του χρόνου εμπλουτίστηκαν και συνδέθηκαν άρρηκτα με τη σχολική ζωή. Παίρνοντας



διάφορες μορφές (μουσικές εκδηλώσεις, θεατρικά εργαστήρια ή παραστάσεις, εικαστικές εκθέσεις, λέσχες φωτογραφίας, χοροί κ.ά.) ενεργοποιούν τους μαθητές, ενώ μετατρέπουν τους εκπαιδευτικούς, ακόμα και αν δεν είναι εξειδικευμένοι σε αυτούς τους τομείς, σε εμπυχωτές, που καθοδηγούν τους μαθητές σε καλλιτεχνικές διαδρομές. Εκείνο που πρώτιστα απαιτούν όλες αυτές οι δραστηριότητες είναι η εκχώρηση ελεύθερου χρόνου, που μπορεί να έχει και προηγούμενα διατεθεί, καθώς τέτοιου είδους καλλιτεχνικές δεξιότητες προσφέρονται από άτυπα και μη τυπικά μαθησιακά περιβάλλοντα, στα οποία οι οικογένειες ενθαρρύνουν τη συμμετοχή των παιδιών τους. Σύλλογοι, ιδρύματα και πολιτιστικοί οργανισμοί, κέντρα δημιουργικής απασχόλησης, μουσεία, βιβλιοθήκες, βιβλιοπωλεία, διαδικτυακές πλατφόρμες και εφαρμογές και άλλοι χώροι πολιτισμού προσφέρουν καλλιτεχνική εκπαίδευση σε ενήλικες και ανήλικους (σχ. 2). Αποτέλεσμα αυτής της άνθισης είναι να ανακαλύπτουμε μέσα στο σχολείο μαθητές με καλλιτεχνικές ικανότητες, που μπορούν να αναβαθμίσουν ποιοτικά το παραγόμενο αποτέλεσμα, αλλά και εκπαιδευτικούς με διάθεση να ενισχύσουν τις καλλιτεχνικές σχολικές εκδηλώσεις. Η ανάπτυξη αυτής της καλής και μη αναγνωρισμένης συνεργασίας ανάμεσα στις άτυπες και μη τυπικές μορφές μάθησης με εκείνο που επιδιώκει να καλλιεργήσει η γενική τυπική εκπαίδευση, όταν απευθύνει κάλεσμα στους μαθητές για συμμετοχή σε καλλιτεχνικό δρώμενο, έχει ως αποτέλεσμα την ενίσχυση καλλιτεχνικών και άλλων δεξιοτήτων που κρίνονται απαραίτητα για τον 21ο αιώνα.

Η προσφερόμενη τυπική εκπαίδευση φαίνεται προσηλωμένη στις δεξιότητες του 20ου αιώνα, που βασιζόνταν στην ανάγνωση, τη γραφή και την αριθμητική (Wisniewski, 2010) και δεν προωθεί την καλλιέργεια εκείνων των δεξιοτήτων που κρίνονται απαραίτητες για να πετύχει κανείς στη μάθηση, στην εργασία και στη ζωή του 21ου αιώνα (Trilling and Fadel, 2009). Ο 21ος αιώνας απαιτεί ένα διαφορετικό σύνολο δεξιοτήτων. Εκτός από τεχνολογικό και πληροφορικό εγγραμματισμό, επιζητά δεξιότητες επικοινωνίας, συνεργασίας, δημιουργικότητας, κριτικής σκέψης, επίλυσης προβλημάτων, κοινωνικές και πολιτιστικές δεξιότητες, παραγωγικότητα μέσα σε έναν παγκοσμιοποιημένο κόσμο, ικανότητα εκμάθησης δεξιοτήτων, αυτορρύθμιση, προγραμματισμό, ευελιξία, ανάληψη κινδύνων, διαχείριση συγκρούσεων και αίσθηση της πρωτοβουλίας και της επιχειρηματικότητας (Voogt & Roblin, 2012).

Επειδή αυτές οι νέες δεξιότητες παραμελούνται στο τυπικό σχολείο, φαίνεται ότι είναι πιο πιθανό να κατακτηθούν μέσα από τους τρόπους που η μη τυπική και άτυπη μάθηση ενθαρρύνει. Ως τέτοιους οι Van Noy, James & Bedley (2016) διέκριναν τις στρατηγικές ενεργητικής μάθησης, που οδηγούν στην ενεργητική συμμετοχή και «ενσωματώνουν τον προβληματισμό, την καθοδηγούμενη δέσμευση, την επίλυση προβλημάτων, την επικοινωνιακή μάθηση ή την αλληλεπίδραση» (Van Noy et al, 2016: 11), την εγκαθιδρυμένη μάθηση, όπου «η μάθηση προκύπτει από την αλληλεπίδραση ενός ατόμου με



τις άλλες εμπειρίες του και τον περιβάλλοντα κόσμο» (Van Noy, et al, 2016: 12) και τη βιωματική μάθηση, όπου «ο εκπαιδευόμενος είναι ενεργός και μαθαίνει μέσω ενεργειών και όχι με την παρατήρηση» (Dean & Murk, 1998· Kolb, 1984· Roessger, 2012 στο Van Noy, et al, 2016: 12). Επίσης, προσθέτουν τη σχεσιακή μάθηση η οποία «στο τυπικό σχολικό περιβάλλον αναφέρεται ως συνεργατική μάθηση ή ομαδική εργασία» ενώ σε λιγότερο τυπικά πλαίσια ως «μάθηση σε μικρές ομάδες» ή «από έναν μέντορα» και στο περιβάλλον εργασίας «μαθησιακές κοινότητες, κοινότητες πρακτικής ή επαγγελματικές κοινότητες μάθησης» (Van Noy, et al, 2016: 14).

Όλοι αυτοί οι τρόποι συνδεδεμένοι με τα μη τυπικά και άτυπα περιβάλλοντα μάθησης καλούνται να συμπληρώσουν το έλλειμμα καλλιτεχνικής παιδείας, που άλλοτε αποτελεί τη βασική στόχευση και άλλοτε γίνεται αφορμή για να αναπτυχθούν κι άλλες δεξιότητες που ο 21ος αιώνας φέρνει στο προσκήνιο.

2. Συνοπτική περιγραφή της ερευνητικής μελέτης

Το 2018 ολοκλήρωσα, στα πλαίσια μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών, την διατριβή μου με θέμα τον ερασιτέχνη καλλιτέχνη και τις εκπαιδευτικές διαδρομές που ακολουθεί για να συγκροτήσει την καλλιτεχνική του ταυτότητα (Παπαϊωάννου, 2018). Η μελέτη στηρίχτηκε στη θεωρία του εποικοδομητισμού και στην αντίληψη ότι η μάθηση συμβαίνει σε ένα συνεχές εμπειριέχοντας διάφορα επίπεδα τυπικής και άτυπης συμπεριφοράς, που συχνά αλληλεπικαλύπτονται (Colley, et al, 2003). Με βάση αυτές τις θεωρήσεις και τις ημιδομημένες συνεντεύξεις των υποκειμένων της έρευνας, προέκυψαν σημαντικά συμπεράσματα για την ερασιτεχνική δημιουργία και διαφάνηκε πώς οι χώροι πολιτισμού επηρεάζουν το τυπικό σχολικό πλαίσιο σε θέματα που σχετίζονται με την καλλιτεχνική δημιουργία.

3. Αναγκαιότητα της ερευνητικής μελέτης και σύντομη βιβλιογραφική ανασκόπηση προγενέστερων ερευνών

Το τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπως συγκροτήθηκε στην Ευρώπη και στο δυτικό κόσμο, διαμορφώθηκε από τη βιομηχανική αστική κοινωνία, για να προσφέρει εξειδικευμένη σχολική γνώση και για το λόγο αυτό στηρίχτηκε περισσότερο στην αφηρημένη μάθηση (μαθηματικά, θετικές επιστήμες, ιστορία, φιλολογία κλπ.) (Giddens, 2002). Η μετανεοτερική εποχή, ωστόσο, αλλάζει τον τρόπο με τον οποίο βλέπουμε την εκπαίδευση. «Η εκπαίδευση δεν μπορεί πλέον να θεωρείται ως μια χρονικά και χωρικά οριοθετημένη διαδικασία, περιορισμένη στα σχολεία και αποτιμώμενη με τα έτη συμμετοχής. Αυτές οι παραδοχές μάς οδήγησαν να υιοθετήσουμε εξαρχής ένα πλαίσιο που εξισώνει την εκπαίδευση με τη μάθηση, ανεξάρτητα από το πού, πώς και πότε η μάθηση συμβαίνει. Οριζόμενη, κατά την έννοια αυτή, η εκπαίδευση είναι προφανώς μια συνεχής διαδικασία, εκτεινόμενη από την πρώιμη νηπιακή ηλικία έως την ενηλικότητα, η οποία αναγκαστικά



περιλαμβάνει μια μεγάλη ποικιλία μεθόδων και πηγών» (Coombs & Ahmed, 1974: 8). Αυτές οι θεωρήσεις μαζί με την διαπίστωση της ευρύτατης ανάπτυξης της ερασιτεχνικής καλλιτεχνικής δημιουργίας και των επάλληλων αντιδράσεων δημιουργικότητας που προκαλεί σε άλλους τομείς, όπως στις ψηφιακές τεχνολογίες, προσανατόλισαν την μελέτη.

Ωστόσο, το ενδιαφέρον ενισχύθηκε ακόμη περισσότερο, όταν διαπιστώθηκε η απουσία εκτεταμένης ερευνητικής προσπάθειας και η δυσκολία εντοπισμού σχετικών ερευνών. Γενικότερα, διαπιστώθηκε ότι το πεδίο της άτυπης μάθησης δεν έχει ερευνηθεί ιδιαίτερα και ακόμη περισσότερο ζητήματα που αφορούν την ερασιτεχνική καλλιτεχνική δημιουργία. Έτσι, εντοπίστηκαν μόλις πέντε πρόσφατες εμπειρικές έρευνες, από τις οποίες μόνο μία στην ελληνική βιβλιογραφία και χωρίς ιδιαίτερες αναφορές στον τρόπο που συνεργάζονται τα διαφορετικά επίπεδα μαθησιακής τυπικότητας στα καλλιτεχνικά θέματα. Οι έρευνες αυτές υλοποιήθηκαν από το 2008 έως το 2013 αντλώντας υλικό από την Αγγλία, την Ελλάδα, το Τορόντο, το Άμστερνταμ, τη Βουδαπέστη, το Σικάγο, το Ελσίνκι και το Χονγκ Κονγκ. Στηρίχτηκαν σε ποιοτικές προσεγγίσεις, είχαν ως βασικό εργαλείο τη συνέντευξη, που σε κάποιες περιπτώσεις συμπληρωνόταν από ποσοτικές μεθόδους ή παρατήρηση, και αντιλήφθηκαν τη μάθηση ως διαδικασία συμμετοχής σε ομαδικές πρακτικές και δραστηριότητα στην οποία κανείς εμπλέκεται. Οι υπάρχουσες μελέτες, μοναδικές ως προς το θέμα, την ευρύτητα της τεκμηρίωσης και το βάθος διερεύνησης αποκάλυψαν την δυναμική αυτών των καλλιτεχνικών κοινοτήτων και ενίσχυσαν το ερευνητικό ενδιαφέρον.

5. Μεθοδολογία της ερευνητικής διαδικασίας

Η έρευνα διεξήχθη το Δεκέμβριο του 2017, στην περιοχή της Ελευσίνας, προσπαθώντας να διερευνήσει ένα θέμα που δεν έχει διερευνηθεί ιδιαίτερα: την ταυτότητα του ερασιτέχνη καλλιτέχνη. Τα ερευνητικά ερωτήματα προσπάθησαν να ανιχνεύσουν με ποιες διαδικασίες μαθαίνει ο ερασιτέχνης καλλιτέχνης την τέχνη του, ποια αξία δίνει ο ίδιος στο προϊόν που δημιουργεί και ποιο ρόλο θεωρεί ότι επιτελεί η ερασιτεχνική καλλιτεχνική δραστηριότητα. Σκοπός της έρευνας ήταν η καταγραφή και η ανάλυση των απόψεων των ερασιτεχνών καλλιτεχνών, προκειμένου να διερευνηθούν οι εκπαιδευτικές διαδρομές μέσα από τις οποίες συγκροτούν την καλλιτεχνική τους ταυτότητα, καθώς και οι αντιλήψεις τους σχετικά με την αξία και το ρόλο της πολιτιστικής τους παραγωγής.

Το δείγμα προσδιορίστηκε (δείγμα σκοπιμότητας) με βάση των γνώση, τα χαρακτηριστικά και τη θέληση να δώσει ολοκληρωμένες και σε βάθος απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα και το αποτέλεσαν 10 καλλιτέχνες, γυναίκες και άνδρες, με διαφορετικά ηλικιακά και εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά, που ασχολούνται με διαφορετικό είδος τέχνης. Η διάρκεια ενασχόλησής τους, επίσης ποίκιλε από 2 έως και 20 χρόνια. ενώ τα δεδομένα



συλλέχτηκαν με ημιδομημένη συνέντευξη, σε διαφορετικό χρόνο και τόπο για κάθε ερασιτέχνη καλλιτέχνη. Οι συνεντεύξεις στηρίχτηκαν σε ένα πρωτόκολλο 36 ανοικτών ερωτήσεων και κάποιων διευκρινιστικών, όπου χρειαζόταν. Μετά την ολοκλήρωση της συνέντευξης ακολουθούσε η απομαγνητοφώνηση και συγκροτήθηκε το υλικό της έρευνας, από το οποίο, κατόπιν ερμηνείας, προέκυψαν και τα συμπεράσματα.

6. Παρουσίαση - Ανάλυση - Συζήτηση των αποτελεσμάτων

Τα πορίσματα της έρευνας ανέδειξαν τη σημασία που έχουν τα πολιτιστικά ερεθίσματα στην καλλιτεχνική δραστηριοποίηση των ατόμων, ακόμα και αν δεν αποτελούν για κάποιον την κύρια επαγγελματική ενασχόληση, αλλά περνούν σε αυτό που ονομάζουμε δραστηριότητα του ελεύθερου χρόνου και ερασιτεχνική καλλιτεχνία. Σημαντικό ακόμη εύρημα ήταν η παραδοχή των ερασιτεχνών καλλιτεχνών της αφόρμησης από μια προηγούμενη επαφή με την τέχνη τους, μία επαφή που συνήθως εντάσσεται στα πλαίσια της συμπωματικής ή και της σιωπηλής μάθησης, καθώς δεν επιδιώχτηκε πάντοτε, αντίθετα συνέβη μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, της παρατήρησης, της επανάληψης ή και της εσωτερίκευσης αξιών, στάσεων και συμπεριφορών, που είτε γίνεται ασυνείδητα είτε γίνεται μετά από χρόνια αντιληπτή.

Ειδικότερα, όμως, θα ήθελα να επικεντρωθώ σε όσα μπορούν να φωτίσουν καλύτερα το θέμα που η παρούσα ανακοίνωση διερευνά, δηλαδή την επιρροή που ασκούν οι χώροι πολιτισμού στην ενδυνάμωση της καλλιτεχνικής έκφρασης μέσα στο σχολείο. Σημαντική, ως προς το θέμα ήταν η συμβολή των δύο μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, που συμμετείχαν στο δείγμα της έρευνας. Η δεκαεξάχρονη μαθήτρια που ασχολείται με το τραγούδι και τη μουσική και ο δεκαπεντάχρονος μαθητής, που μαθαίνει ευρωπαϊκούς, μοντέρνους και latin χορούς, μέσα από τις συνεντεύξεις τους αποκάλυψαν τον μηχανισμό με τον οποίο χώροι πολιτισμού, που συνιστούν άτυπες και μη τυπικές μορφές μάθησης, μπορούν να ενδυναμώσουν την καλλιτεχνική έκφραση εντός του σχολείου.

Η μαθήτρια αποτέλεσε μέλος μίας μπάντας συμμαθητών, που πρωτίτερα δεν γνωρίζονταν καν μεταξύ τους. Συγκροτήθηκε, έτσι, ένα μικρό γκρουπάκι για να παίξει τραγούδια σε σχολική γιορτή και στη συνέχεια η ομάδα που σχηματίστηκε συνέχισε να δραστηριοποιείται ακόμα και εκτός των σχολικών πλαισίων. Ο μαθητής χόρεψε σε σχολική παράσταση του σχολείου, εντυπωσίασε τους συμμαθητές του, έγινε πιο δημοφιλής, ξεπέρασε τη δειλία του να χορέψει μέσα στο σχολείο, ενώ συνεχίζει να συμμετέχει σε γιορτές αλλά και σε πάρτι δημιουργώντας χορογραφίες που τις μαθαίνει σε φίλους και συμμαθητές, για να χορεύουν όλοι μαζί.

Η συμμετοχή αυτών των παιδιών σε καλλιτεχνικές ομάδες και η παρακολούθηση μαθημάτων σε άτυπα μαθησιακά περιβάλλοντα, τους επέτρεψε να εκφράσουν την καλλιτεχνική τους δημιουργικότητα μέσα στο



σχολείο αναλαμβάνοντας πρωταγωνιστικό ρόλο σε καλλιτεχνικές εκδηλώσεις. Οι καθηγητές, που ήταν υπεύθυνοι για την διοργάνωση των εκδηλώσεων αυτών, αξιοποίησαν τις πρότερες γνώσεις των μαθητών, τους έδωσαν τη δυνατότητα να παρουσιάσουν μπροστά στους συμμαθητές τους και να φανερώσουν τις καλλιτεχνικές τους δεξιότητες, που δεν ήταν ευρύτερα γνωστές εντός του σχολείου. Η συμμετοχή τους αυτή ενθουσίασε τη σχολική κοινότητα, καθώς παρουσίασαν ένα άρτιο καλλιτεχνικό προϊόν, άλλαξε τον τρόπο που τους έβλεπαν οι συμμαθητές τους και έκανε πιο εύκολο στους ίδιους να τολμήσουν να επαναλάβουν αυτή τους τη δράση. Αξιοσημείωτο είναι και το γεγονός ότι η γνώση τους αυτή δεν περιορίστηκε στο να γίνει ένα ωραίο θέαμα. Λειτουργήσε ως πολλαπλασιαστής της καλλιτεχνικής έκφρασης, καθώς και στις δύο περιπτώσεις δημιούργησε έναν πυρήνα συνεργασίας ανάμεσα στους μαθητές και έφερε στο προσκήνιο αλληλοδιδασκτικές διαδικασίες, που σκοπό είχαν να ενδυναμώσουν τις καλλιτεχνικές δεξιότητες των μαθητών του σχολείου.

7. Συμπεράσματα - Προτάσεις

Μέσα από την ποιοτική έρευνα που διεξήγαγα φάνηκε καθαρά ο τρόπος με τον οποίο οι μη τυπικές και άτυπες μορφές μάθησης ενδυναμώνουν την καλλιτεχνική έκφραση μέσα στο σχολείο. Το συμπέρασμα αυτό προέκυψε μέσα από τις συνεντεύξεις με τα ερευνητικά υποκείμενα, χωρίς να εντάσσεται στους αρχικούς στόχους της έρευνας. Για το λόγο αυτό θεωρώ ότι πραγματικά αξίζει να μελετηθεί ακόμη περισσότερο ο τρόπος που η τυπική εκπαίδευση συνεργάζεται με τις άτυπες και μη τυπικές μορφές μάθησης στο θέμα της καλλιτεχνικής δημιουργίας. Άλλωστε, η ερασιτεχνική καλλιτεχνική έκφραση, όπως διαγράφεται στη μεταμοντέρνα εποχή και υπό την επίδραση των νέων ψηφιακών τεχνολογιών, αποτελεί αχαρτογράφητη αλλά άκρως ενδιαφέρουσα θεματική.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

- Coburn, W.W., & Aikenhead, G.S. (1998). "Cultural aspects of learning science". In B.J. Fraser & K.G. Tobin (Eds.) *International handbook of science education* (pp. 39-52). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic.
- Colley, H., Malcolm, & J. Hodkinson, P. (2003). *Informality and formality in learning: a report for the Learning and Skills Research Centre*. Learning and Skills Research Centre.
- Coombs, P. H., & Ahmed, M. (1974). *Attacking Rural Poverty: How Non-formal Education Can Help*. Baltimore: Johns Hopkins University Press. (σσ: 7-9).
- Davies P (2001). "Reflections on the Memorandum on lifelong learning". *Journal of Adult and Continuing Education*, 7(2), 109–114.
- Giddens, A. (2002). *Κοινωνιολογία*. (επιμ-μετφρ- Τσαούσης, Δ.). Αθήνα: Gutenberg.



- Mergel, B. (1998). *Instructional Design and Learning Theory, Professional and Theoretical Issues in Educational Technology: Occasional Papers*.
ανακτήθηκε στις 6/12/2019 από
<https://etad.usask.ca/802papers/mergel/brenda.htm>
- Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Van Noy, M., James, H., & Bedley, C. (2016). "Reconceptualizing Learning: A Review of the Literature on Informal Learning", *Rutgers Education and Employment Research Center and ACT Foundation*.
- Voogt, J., & Roblin, N. P. (2012). "A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies", *Journal of Curriculum Studies*, 44, pp. 299–321.
- Wisniewski, M. A. (2010). "Leadership and the millennials: Transforming today's technological teens into tomorrow's leaders", *Journal of Leadership Education*, 9, pp. 53–68.

Ελληνόγλωσσες

- Αντωνόπουλος, Α. (1947). *Οδηγός δια την διοργάνωσιν των σχολικών εορτών και ομιλιών*. Πάτρα: Αχαιός.
- Βυγκότσκι, Λ. (1934, ελλ. μετάφραση 1988). *Σκέψη και γλώσσα*. Αθήνα: Γνώση.
- Δροσίνης, Γ. (1903). "Τα σχολεία και η εθνική εορτή". *Εθνική Αγωγή*, τόμ. Β', αρ. 7, σελ. 74- 75, Αθήνα.
- Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2001). Ανακοίνωση της Επιτροπής: Η πραγμάτωση μιας ευρωπαϊκής περιοχής δια βίου μάθησης, COM (2001) 678 τελικό. Ανακτήθηκε στις 6/12/2019 από: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52001DC0678&from=EL>
- Λέφας, Χ. (1942). *Ιστορία της Εκπαίδευσης*. Εν Αθήναις: ΟΕΣΒ.
- Παπαϊωάννου, Β. (2018). Η ταυτότητα του ερασιτέχνη καλλιτέχνη του 21ου αιώνα: εκπαιδευτικές διαδρομές, στάσεις και αντιλήψεις για την καλλιτεχνική παραγωγή. (Μεταπτυχιακή εργασία). Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Κόρινθος.
- Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. (2019). *Εγκύκλιος 190790/Δ7 της 04-12-2019. Σχεδιασμός και Υλοποίηση Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων (Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αγωγής Υγείας, Πολιτιστικών Θεμάτων) για το σχολικό έτος 2019-2020*. Ανακτήθηκε στις 6/12/2019 από:
<https://drive.google.com/file/d/1VKfXZGCqrRTluaEOBJFI0Jy3Hz7806W6/view>



«Προτάσεις Τέχνης και Πολιτισμού στην Εκπαίδευση»

Βίκυ Παπαϊωάννου

υπ. Διδάκτορας, Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής
του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου - υπότροφος ΕΛ.ΙΔ.Ε.Κ.
v.papaioan@uop.gr



Η ερευνητική εργασία υποστηρίχτηκε από το Ελληνικό Ίδρυμα Έρευνας και Καινοτομίας (ΕΛ.ΙΔ.Ε.Κ.) στο πλαίσιο της Δράσης «Υποτροφίες ΕΛ.ΙΔ.Ε.Κ. Υποψηφίων Διδασκόντων» (Αριθμός Υποτροφίας: 41.)



Ψυχόδραμα και Θέατρο του Καταπιεσμένου: Δύο διαδρομές αντίστροφες και αμφίδρομες

Παναγιώτης Παπαναστασίου

Περίληψη

Το Θέατρο του Καταπιεσμένου και το Ψυχόδραμα απαντούν σήμερα στο κάλεσμα ανθρώπων που βιώνουν μία γενικευμένη δυσφορία τόσο στη σφαίρα του προσωπικού όσο σε εκείνη του δημόσιου βίου, σημαντικό μέρος του οποίου αποτελεί και το σχολείο. Το Θέατρο του Καταπιεσμένου είναι μία θεατρική μέθοδος με συγκεκριμένο σκεπτικό και μεθοδολογία που γεννήθηκε από τον Augusto Boal και η οποία έχει αναγνωριστεί παγκοσμίως και βρίσκει εφαρμογή σε διάφορα πλαίσια. Από την άλλη πλευρά, το Ψυχόδραμα είναι ένα είδος ομαδικής ψυχοθεραπείας που επινοήθηκε από τον Jacob Moreno. Πρόκειται για μία μέθοδο διερεύνησης του ψυχισμού των ατόμων, στην οποία οι συμμετέχοντες δραματοποιούν, δηλαδή αναπαριστούν με θεατρικό τρόπο παρελθοντικά, τωρινά και μελλοντικά γεγονότα από τη ζωή τους, αντί απλώς να μιλούν γι' αυτά. Το ερώτημα που εγείρεται, είναι πώς οι δύο αυτές διαδρομές αντιστρέφονται η μία την άλλη και αλληλεπιδρούν μεταξύ τους στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Λέξεις κλειδιά: Θέατρο του Καταπιεσμένου, Ψυχόδραμα, Εκπαίδευση

1. Εισαγωγή

1.1 Το Θέατρο του Καταπιεσμένου του Augusto Boal

Στη θεατροπαιδαγωγική διαδικασία, θέατρο και εκπαίδευση συναντιούνται σε μία προσπάθεια να αναπτύξουν την επικοινωνία και την ενημέρωση συμμετεχόντων απέναντι σε κρίσιμα κοινωνικά θέματα. Πρόκειται για μία διαδικασία που μετατρέπει το θέατρο σε μέσο εναλλακτικής παιδαγωγικής. Στα θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα που εκπονούνται, κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, χρησιμοποιούνται τεχνικές από το Θέατρο του Καταπιεσμένου με έντονα τα χαρακτηριστικά του αλληλεπιδραστικού θεάτρου δηλαδή ενός θεάτρου, όπου ο θεατής μπορεί και παρεμβαίνει στη δράση.

Το Θέατρο του Καταπιεσμένου κωδικοποιήθηκε και εφάρμοστηκε από τον Augusto Boal τη δεκαετία του '60, με ευρεία εφαρμογή παγκοσμίως σε κοινωνικές, πολιτικές, εκπαιδευτικές και θεραπευτικές δράσεις. Το Θέατρο του Καταπιεσμένου τοποθετεί τον θεατή στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος της θεατρικής πράξης, καθιστώντας τον πρωταγωνιστή, ούτως ώστε να γίνει πρωταγωνιστής και στην πραγματική του ζωή. Βασίζεται στο αξίωμα ότι θέατρο μπορεί να κάνουν όλοι, ότι το θέατρο, όπως η γλώσσα, είναι προσιτό σε όλους αρκεί να διδαχθούν τη μέθοδο. Όπως και στην Αγωγή του Καταπιεσμένου του Paulo Freire, έτσι και στο Θέατρο του Καταπιεσμένου δεν έχει θέση ο παθητικός θεατής. Στο σημείο αυτό, θα μπορούσε να ισχυριστεί κανείς ότι το Θέατρο του Καταπιεσμένου λειτουργεί σαν ένα είδος θεραπείας.



Ένα θεραπευτικό θέατρο που συνδυάζει την αφηγηματική επικοινωνία μεταξύ θεραπευόμενου και θεραπευτή με την αναπαράσταση -μέσω δράσης- των εσωτερικών του συγκρούσεων προς επίλυση.

Το Θέατρο του Καταπιεσμένου αποτελείται από τις παρακάτω παραστατικές μορφές: α) το Θέατρο της Αγοράς (Forum Theatre), β) το Θέατρο Εικόνα, γ) το Αόρατο Θέατρο, δ) το Θέατρο «Εφημερίδα», ε) το Νομοθετικό (Θεσμικό) Θέατρο και στ) το Θέατρο της Υποτακτικής. Το Θέατρο του Καταπιεσμένου όμως βρήκε ευρεία εφαρμογή σε περιοχές, σε καταστάσεις και σε μία εποχή όπου τα πράγματα δεν είναι τόσο ξεκάθαρα, όπου όλες οι πλευρές θεωρούν ότι καταπιέζονται: μέσα στο ζευγάρι, μεταξύ φίλων, γονείς και παιδιά, δάσκαλοι και μαθητές, ασθενείς και γιατροί, φυλακισμένοι και φύλακες. Το Θέατρο του Καταπιεσμένου είναι το Θέατρο για τους Καταπιεσμένους που νιώθουν την ανάγκη και την επιθυμία για αλλαγή. Η αλλαγή επέρχεται ταυτόχρονα σε συλλογικό και ατομικό επίπεδο. Αν και η ομάδα ξεκινά από το ατομικό πρόβλημα, ο σκοπός δεν είναι η εξεύρεση ατομικών λύσεων αλλά η εξερεύνηση της κοινωνικής διάστασης του προβλήματος, η κατάδειξη της δομής της καταπίεσης και η κινητοποίηση της συλλογικότητας.

«Το Θ.τ.Κ είναι πλέον ιδιαίτερα διαδεδομένο σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες και χρησιμοποιείται από ακτιβιστές, εκπαιδευτικούς και θεατρικές ομάδες ως μορφή άμεσης δράσης με σκοπό την καταγγελία των καταπιεστικών δομών και σχέσεων ή την ενημέρωση του κοινού για υπόγειους και άγνωστους μηχανισμούς χειραγώγησης, ως μέθοδος κοινωνιολογικής έρευνας, και επίσης για την ενδυνάμωση ευαίσθητων κοινωνικά ομάδων, για τη διδασκαλία ποικίλλων διδακτικών αντικειμένων και ως ψυχαγωγία» (Ζώνιου, 2003: 3). Το Θέατρο του Καταπιεσμένου είναι η ενίσχυση των ικανοτήτων της επικοινωνίας και η ενδυνάμωση της συλλογικότητας με σκοπό τη χειραφέτηση του ατόμου και την κοινωνική αλλαγή και όχι με σκοπό το κουκούλωμα των αντιθέσεων και την αγαλλίαση ή την κάθαρση μέσα από την επίτευξη της αρμονικής συνύπαρξης.

1.2 Το Ψυχόδραμα του Jacob Levy Moreno

Από την άλλη πλευρά, το Ψυχόδραμα ως μία νέα μέθοδος θεραπείας που απαντάται και στην εκπαιδευτική διαδικασία, κάθε άλλο παρά μηχανιστική αποδεικνύεται στην πράξη, αφού επιτρέπει την καλύτερη κατανόηση της ατομικότητας μέσα από τη μελέτη του συνόλου, ενώ ταυτόχρονα επιτρέπει και ευνοεί τη βελτίωση και αλλαγή του ατόμου προς όφελος του ίδιου του συνόλου. Το Ψυχόδραμα απαντά στη διαχρονική ανάγκη του ατόμου να μετατρέπεται η άγνωστη εμπειρία του σε αναγνώσιμο πεδίο. Να τη βλέπει, να τη μοιράζεται και να τη διαπραγματεύεται. Βοηθά στο να αποσαφηνιστούν κοινωνικοί ρόλοι στους οποίους συχνά οι άνθρωποι είναι εγκλωβισμένοι και τους οποίους κουβαλάνε σαν ισόβιο φορτίο. Ο Jacob Levy Moreno εξέλιξε το Ψυχόδραμα, η εφαρμογή του οποίου γενικεύθηκε και



επεκτάθηκε τόσο στις Η.Π.Α. όσο και στην Ευρώπη. Σήμερα, οι εφαρμογές της μεθόδου, και των διαφόρων παραλλαγών της, με σκοπό τη θεραπεία, την αυτογνωσία, την εξισορρόπηση σχέσεων μέσα σε μία ομάδα ή την εκπαίδευση, θεωρείται πλέον δεδομένα ωφέλιμη και εφαρμόζεται από ειδικούς πολλών ειδικοτήτων.

2. Το Θέατρο του Καταπιεσμένου στην εκπαίδευση

2.1 Σχεδιασμός θεατροπαιδαγωγικών προγραμμάτων

Το Θέατρο του Καταπιεσμένου βασίζεται στην ομαδική διεργασία, τόσο του περιεχομένου όσο και των αισθητικών μορφών έκφρασης. Χρησιμοποιεί την αισθητική της ομάδας και την αισθητική του καταπιεσμένου. Ως θεατροπαιδαγωγική ομάδα, ορίζεται μία ομάδα ηθοποιών – παιδαγωγών που παρεμβαίνει στην εκπαιδευτική διαδικασία με βάση ένα καλά οργανωμένο πρόγραμμα που χρησιμοποιεί το θέατρο ως εργαλείο. Το πρόγραμμα αυτό ονομάζεται «Θεατροπαιδαγωγικό Πρόγραμμα», οι ηθοποιοί – παιδαγωγοί που παίρνουν μέρος σε αυτό, «Θεατροπαιδαγωγοί» και ο θίασος που παρεμβαίνει στο σχολείο «Θεατροπαιδαγωγική Ομάδα». Στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η θεατροπαιδαγωγική ομάδα μπορεί να έρθει σε επαφή με τον εκπαιδευτικό μίας τάξης και να συναποφασίσουν το θέμα πάνω στο οποίο η ομάδα θα ετοιμάσει ένα σενάριο και τη μικρή παράστασή της (π.χ. τα προβλήματα ένταξης και κοινωνικού αποκλεισμού, οι εξαρτήσεις, ο ρατσισμός κ.α.). Στη συνέχεια, η ομάδα ερευνά το θέμα, συλλέγει στοιχεία και ετοιμάζει μία παράσταση μικρής διάρκειας. Στη φάση της προετοιμασίας, ο εκπαιδευτικός έρχεται σε επαφή με τη μέθοδο, τις ασκήσεις και όλο το πρόγραμμα, όπως θα εφαρμοστεί στο σχολείο.

Η παράσταση που περιλαμβάνει το πρόγραμμα συνήθως πραγματοποιείται με απλά μέσα, είναι ευέλικτη, μπορεί να υλοποιηθεί και μέσα στην αίθουσα μίας σχολικής τάξης και βέβαια είναι αισθητικά προσεγμένη. Η παράσταση παρουσιάζει στους μαθητές ένα κοινωνικό πρόβλημα μέσα από την προσωπική πορεία ενός ήρωα, ο οποίος δέχεται μία καταπίεση ή βρίσκεται σε δίλημμα. Ο ήρωας αυτός ονομάζεται «πρωταγωνιστής» και έχει να ξεπεράσει τις δυσκολίες και τα προβλήματα που του δημιουργούν οι «ανταγωνιστές». Σημαντικό στοιχείο της παράστασης είναι ότι δε δίνεται λύση στο πρόβλημα του «πρωταγωνιστή». Η παράσταση συνήθως ολοκληρώνεται με τον ήρωα να μένει μετέωρος στο πρόβλημά του και να μη ξέρει πώς να αντιδράσει απέναντι σε αυτό. Έτσι, δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές να πάρουν μέρος στη δράση, να προτείνουν λύσεις και να δοκιμάσουν ιδέες στην πράξη αντί στα λόγια.

Ο τρόπος με τον οποίο οι μαθητές θα κληθούν να προτείνουν λύσεις στα αδιέξοδα του ήρωα, στηρίζεται κυρίως στις τεχνικές του Θεάτρου Φόρουμ, όπως αυτό παρουσιάστηκε από τον Βραζιλιάνο Augusto Boal. «Στο Δράμα, η τεχνική αυτή μπορεί να χρησιμοποιηθεί γενικότερα, για να διερευνηθεί μία κατάσταση, μία συμπεριφορά, ένα θέμα. Μία ομάδα



παρουσιάζει το πρόβλημα παίζοντας μία σκηνή, ενώ οι υπόλοιποι παρακολουθούν ως παρατηρητές, έχοντας όμως δικαίωμα συμμετοχής (...). Οι παρατηρητές έχουν, επίσης, το δικαίωμα να αντικαταστήσουν τους «ηθοποιούς» και να δοκιμάσουν οι ίδιοι διάφορες εναλλακτικές συμπεριφορές» (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007: 94). Ο δάσκαλος-εμφυχωτής αναλαμβάνει τον συντονισμό της διαδικασίας. Με τη συγκεκριμένη τεχνική, δίνεται η δυνατότητα στους συμμετέχοντες να παρακολουθούν με προσοχή και με αίσθημα ευθύνης το δρώμενο, να συζητούν και να διαπραγματεύονται το νόημά του, αλλά και να διερευνούν μέσω της δραματικής πράξης μία κατάσταση. Το Θέατρο Φόρουμ ανήκει στο επονομαζόμενο Θέατρο του Καταπιεσμένου και «βασίζεται σε μία σύντομη αυτοσχέδια θεατρική σκηνή, τη «σκηνή πρότυπο», η οποία συνδέεται με ένα ευρύτερο κοινωνικό πρόβλημα και παριστάνει μία άλυτη σύγκρουση, μία καταπίεση ή ένα αδιέξοδο. Η σκηνή αυτή έχει συνεπώς άσχημο τέλος: ο «πρωταγωνιστής» υπόκειται σε καταπίεση, την οποία θα ήθελε να ανατρέψει, αλλά διαπράττει λάθη και στο τέλος επικρατεί η αδικία. Η ομάδα των ηθοποιών παρουσιάζει τη «σκηνή πρότυπο» στο κοινό και στη συνέχεια η σκηνή επαναλαμβάνεται. Το κοινό όμως αυτή τη φορά μπορεί να επέμβει για να αλλάξει τη ροή της ιστορίας, ανατρέποντας την καταπιεστική πραγματικότητα που παρουσιάζεται» (Γκόβας & Ζώνιου, 2010: 12 – 13).

2.2 Υλοποίηση θεατροπαιδαγωγικών προγραμμάτων

Η θεατροπαιδαγωγική ομάδα επισκέπτεται το σχολείο συνήθως για 2–3 ώρες. Το πρόγραμμα δομείται ως εξής: α) *Εισαγωγή – Ενεργοποίηση* (Οι θεατροπαιδαγωγοί έχουν σχεδιάσει και εφαρμόζουν μία σειρά από θεατρικές ασκήσεις και παιχνίδια γνωριμίας, εμπιστοσύνης, επικοινωνίας και σωματικής έκφρασης), β) *Δημιουργική εμπλοκή – Διερεύνηση* (Χρησιμοποιώντας κάποιο ερέθισμα {φωτογραφία, ποίημα, τραγούδι, κ.α}, οι μαθητές καλούνται να διερευνήσουν ένα θέμα και τις επί μέρους διαστάσεις του. Πρόκειται για το θέμα που διαπραγματεύεται η παράσταση που θα ακολουθήσει), γ) *Παράσταση* (Είναι καλά δομημένη με συγκεκριμένες σκηνές και συγκεκριμένους διαλόγους αλλά διατηρεί έντονα στοιχεία αυτοσχεδιασμού. Η παράσταση τελειώνει χωρίς να δίνει απάντηση – λύση στα κρίσιμα ερωτήματα ή διλήμματα του ήρωα), δ) *Εμβάθυνση στους χαρακτήρες* (Στο τέλος της παράστασης, οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να «ανακρίνουν» τους χαρακτήρες και να εμβαθύνουν στις καταστάσεις και τις αιτίες που προκαλούν τις συγκεκριμένες συμπεριφορές τους), ε) *Θέατρο Φόρουμ* (Η παράσταση θα ξαναπαιχτεί αλλά αυτή τη φορά, οι μαθητές θα έχουν την ευκαιρία να σταματήσουν τη δράση, να αντικαταστήσουν τον κύριο χαρακτήρα – πρωταγωνιστή και να προσπαθήσουν να οδηγήσουν την ιστορία σ' ένα διαφορετικό τέλος), στ) *Αποφόρτιση – Ανατροφοδότηση* (Το θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα μπορεί να ολοκληρωθεί με ένα εκπαιδευτικό πακέτο με δραστηριότητες, θεατρικές ή μη, πληροφορίες και



αξιολόγηση, το οποίο θα υποστηριχθεί σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό της σχολικής μονάδας. Η ομάδα οδηγεί τους μαθητές με απλά παιχνίδια στην αποφόρτιση, μεθοδεύει την καταγραφή εντυπώσεων και σχολίων των μαθητών και των εκπαιδευτικών για την όλη διαδικασία και το πρόγραμμα).

Παρακάτω παρουσιάζονται συνοπτικά και ενδεικτικά δύο προγράμματα που υλοποίησε σε σχολεία η θεατροπαιδαγωγική ομάδα του Πανελληνίου Δικτύου για το Θέατρο στην Εκπαίδευση. Πρόκειται για τα προγράμματα: «Διαφυγές... από κάθε εξάρτηση» και «Σε πιστεύω εγώ». Το πρώτο πρόγραμμα απευθύνεται σε μαθητές Γυμνασίων και Λυκείων αποσκοπώντας να θέσει ερωτήματα που σχετίζονται με το θέμα της λήψης αποφάσεων σε συνθήκες πίεσης που ασκούνται στους εφήβους. Το ζητούμενο δεν είναι οι απαντήσεις άλλα η «διαδρομή» που θα διανύσουν για να φτάσουν σε αυτές. Μια διαδρομή – αναζήτηση που φέρνει τους συμμετέχοντες απέναντι σε προσωπικές και κοινωνικές στάσεις, ιδανικά, επιθυμίες και ευθύνες.

Η θεατροπαιδαγωγική ομάδα του προγράμματος αποτελούμενη από ηθοποιούς – παιδαγωγούς και έναν εμψυχωτή – διαμεσολαβητή έχει ετοιμάσει μία παράσταση μικρής διάρκειας (περί τα 25 – 30') πάνω σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό θέμα. Στο έργο παρακολουθούμε τον ήρωα – «πρωταγωνιστή», ο οποίος ευρισκόμενος κάτω από πίεση διαφόρων παραγόντων («ανταγωνιστές») παίρνει μία σειρά αποφάσεων που τον οδηγούν σε ένα δυσάρεστο τέλος – αδιέξοδο. Μετά το τέλος της παράστασης, ο εμψυχωτής – διαμεσολαβητής καλεί το κοινό, αρχικά, να αναγνωρίσει το πρόβλημα και στη συνέχεια να προτείνει στον ήρωα – πρωταγωνιστή άλλες στρατηγικές, ώστε να μην καταλήξει στο αδιέξοδο που παρουσιάστηκε στην παράσταση. Η παράσταση ξαναπαίζεται και το κοινό μπορεί να σταματήσει τη δράση, να αντικαταστήσει τον ήρωα – πρωταγωνιστή και να προσπαθήσει με διαφορετική στρατηγική να οδηγήσει την ιστορία σε ένα διαφορετικό και πιο θετικό για τον ήρωα τέλος. Οι αντικαταστάσεις, με το συντονισμό του εμψυχωτή – διαμεσολαβητή, συνεχίζονται όσο υπάρχουν θεατές που θέλουν να δοκιμάσουν διαφορετικές λύσεις.

Η παρέμβαση διαρκεί περίπου 2 ώρες, γίνεται με απλά σκηνικά μέσα, μπορεί να υλοποιηθεί είτε σε θέατρο είτε μέσα στην αίθουσα μίας σχολικής τάξης με ανώτερο αριθμό συμμετοχής τους 35 μαθητές. Η παρέμβαση αποτελείται από τρία μέρη: Στο Α' Μέρος, πριν την παράσταση, οι μαθητές προετοιμάζονται με μία σειρά ασκήσεων εκπαιδευτικού δράματος (παιχνίδια συνεργασίας, συντονισμού, επικοινωνίας), χρησιμοποιώντας την τεχνική του «πακέτου εξερεύνησης». Στο Β' Μέρος παίζεται η παράσταση. «Στο Γ' Μέρος, επιχειρείται εμβάθυνση στα κίνητρα των διάφορων χαρακτήρων με την τεχνική της «ανακριτικής καρέκλας» και με το «Φόρουμ». Στην πρώτη περίπτωση, οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να «ανακρίνουν» τους χαρακτήρες της παράστασης, προκειμένου να κατανοήσουν πληρέστερα τα κίνητρα που τους οδήγησαν σε συγκεκριμένες συμπεριφορές. Στο «Φόρουμ», όπου οι



σκηνές ξαναπαίζονται, οι μαθητές – κοινό σταματούν τη δράση, παίρνουν τη θέση του «πρωταγωνιστή» και παίζουν οι ίδιοι την πρότασή τους προσπαθώντας να οδηγήσουν τη σκηνή σε διαφορετική, πιο ευνοϊκή έκβαση» (Γκόβας, 2015: 100).

Το δεύτερο θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα χρησιμοποιεί τεχνικές του Θεάτρου Φόρουμ, ώστε να αναδείξει τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι έφηβοι στη σημερινή εποχή και αφορούν στην έλλειψη επικοινωνίας και στόχων. Η θεατροπαιδαγωγική ομάδα αποτελείται από 3-5 ηθοποιούς-παιδαγωγούς. Το πρόγραμμα σχεδιάζεται κάθε φορά με βάση ένα συγκεκριμένο κοινωνικό πρόβλημα και στόχο έχει να ανοίξει μία «βιωματική συζήτηση» μεταξύ όλων όσων συμμετέχουν σε αυτό. Το πρόγραμμα αυτό εφαρμόζεται σε ομάδες των 20-25 ατόμων και για την εφαρμογή του η θεατροπαιδαγωγική ομάδα χρειάζεται να συναντήσει τα παιδιά 2-3 φορές και να δουλέψει μαζί τους για τουλάχιστον 2-3 ώρες την κάθε φορά. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα ξεκίνησε τον Νοέμβριο του 2004 με μία σειρά από προπαρασκευαστικές επισκέψεις της ομάδας στο 1ο Τ.Ε.Ε Χίου, που στόχο είχαν να τους βοηθήσουν να ανακαλύψουν βιωματικά τι απασχολεί τα συγκεκριμένα παιδιά στο συγκεκριμένο στάδιο της ζωής τους. Κατά τις προπαρασκευαστικές επισκέψεις της ομάδας στα τμήματα της Β' Λυκείου, εφαρμόστηκαν θεατρικές ασκήσεις και παιχνίδια γνωριμίας, ενεργοποίησης, συγκέντρωσης, εμπιστοσύνης και επικοινωνίας. Χρησιμοποιήθηκαν οι λεγόμενες «κάρτες συναισθημάτων», όπου τα παιδιά έγραψαν ανώνυμα σκέψεις και συναισθήματά τους. Μετά από συζητήσεις και μελέτη των αντιδράσεων των παιδιών πάνω στα ερεθίσματα που τους είχαν δοθεί, η ομάδα οδηγήθηκε στο θέμα του προγράμματος που ακούει στον τίτλο: «Σε Πιστεύω Εγώ».

Η τελική εφαρμογή του προγράμματος πραγματοποιήθηκε από τις 28 Μαρτίου μέχρι τις 11 Απριλίου 2005 με τη συμμετοχή δύο τμημάτων της Β' Λυκείου του 1ου Τ.Ε.Ε Χίου. Η εργασία με το κάθε τμήμα έγινε σε δύο φάσεις – συναντήσεις. Η πρώτη ήταν προπαρασκευαστική και στόχο είχε να εισάγει τα παιδιά στο Θέατρο Εικόνων και στο Θέατρο Forum, καθώς και στο κοινωνικό θέμα που θα προσέγγιζε η ομάδα, δηλαδή την έλλειψη επικοινωνίας και στόχων στην εφηβεία. Η δεύτερη συνάντηση περιελάμβανε ένα σύνολο ασκήσεων και δραστηριοτήτων που προετοίμαζαν τους μαθητές για το Θέατρο Forum που θα ακολουθήσει. Μετά την παράσταση από τη θεατροπαιδαγωγική ομάδα, οι μαθητές είχαν τη δυνατότητα να ανακρίνουν τους χαρακτήρες του έργου (actors in role) με σκοπό να κατανοήσουν καλύτερα τα κίνητρά τους. Έπειτα, η παράσταση ξαναπαίχτηκε, αλλά αυτή τη φορά οι μαθητές μπορούσαν να σταματήσουν τη δράση, όποτε έκριναν ότι ο πρωταγωνιστής δε δρα «σωστά» και να πάρουν τη θέση του στη σκηνή, με σκοπό να οδηγήσουν τη δράση σε ένα πιο δραστικό και ικανοποιητικό επίπεδο, σύμφωνα με τη δική τους κρίση.



2.3 Ο ρόλος του εμπυχωτή (Curinga, Joker)

Ο εμπυχωτής είναι ένα μέλος της θεατροπαιδαγωγικής ομάδας που έχει σημαντικό ρόλο να συντονίζει το παιχνίδι και την αντικατάσταση των προσώπων, προσπαθώντας να εμβαθύνει τη συζήτηση με κατάλληλες ερωτήσεις, χωρίς να κατευθύνει, χωρίς να ερμηνεύει ή να παίρνει το μέρος της μίας ή της άλλης άποψης. Ο εμπυχωτής με αυτό τον τρόπο, επιτελεί έναν ρόλο διαμεσολαβητή, όπου μεσολαβεί μεταξύ σκηνής και πλατείας διευκολύνοντας την αλληλεπίδραση που συντελείται κατά το Θέατρο Φόρουμ. «Ο όρος Διαμεσολαβητής-Εμπυχωτής αποτελεί απόδοση στα ελληνικά του νοήματος των λέξεων *Curinga* (μπαλαντέρ) από τα πορτογαλικά και *Joker* (μπαλαντέρ και διασκεδαστής) από τα αγγλικά, μεταφορικούς όρους που έχει χρησιμοποιήσει ο *Boal* για να δηλώσει την ευέλικτη στάση του μεταξύ σκηνής και πλατείας. Ο ίδιος τον ονομάζει επίσης αντί για διευκολυντή (*facilitator*), δυσκολευτή (*difficultator*), γιατί ο ρόλος του είναι να θέτει δύσκολα ερωτήματα» (Γκόβας & Ζώνιου, 2010: 14).

Ο Διαμεσολαβητής-Εμπυχωτής αποφεύγει όλες τις δράσεις που χειραγωγούν ή επηρεάζουν το κοινό. Δεν αποφασίζει για τίποτα, δεν εξάγει καταληκτικά συμπεράσματα, αλλά θέτει όλα τα πιθανά συμπεράσματα υπό συζήτηση και υποβάλει αμφιβολίες και ερωτηματικά για τις λύσεις που προτείνονται. Υπαγορεύει τους κανόνες του παιχνιδιού, αλλά είναι επίσης ανοικτός στη μετατροπή τους από το κοινό. Χρησιμοποιεί τη μαιευτική μέθοδο του Σωκράτη, ώστε να οδηγήσει τα μέλη του κοινού σε κριτική συνειδητοποίηση. Ο Διαμεσολαβητής-Εμπυχωτής οφείλει ακόμα να γνωρίζει πολύ καλά τις θεατροπαιδαγωγικές τεχνικές, τη θεωρία και τις τεχνικές του Θεάτρου του Καταπιεσμένου, καθώς επίσης και τα κοινωνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά, τα σύμβολα, τις αρχές του κοινωνικού χώρου στον οποίο δρα και των κοινωνικών ομάδων στις οποίες απευθύνεται.

«Ο «Διαμεσολαβητής-Εμπυχωτής» θέτει κριτικά ερωτήματα που οδηγούν σε εμβάθυνση και αναστοχασμό για την κοινωνική δομή και που συνδέουν τις απόψεις που ακούγονται με τις κοινωνικές τους συνεπαγωγές. (...) Αυτή η λειτουργία του Διαμεσολαβητή-Εμπυχωτή ως δυναμικού καθρέφτη για το κοινό είναι δύσκολη, γιατί ελλοχεύει ο κίνδυνος του διδακτισμού, του πατερναλισμού και της επιβολής των απόψεών του. Για το λόγο αυτό, τα ζητούμενα ενός καλού εμπυχωτή είναι η διαρκής άσκηση της τέχνης της ενεργούς ακρόασης, του κριτικού αναστοχασμού και της σωματικής μαιευτικής» (Ζώνιου, 2010: 61).

3. Το Ψυχόδραμα ως θεραπευτική μέθοδος στην εκπαίδευση

3.1 Γενικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα της μεθόδου

Το ψυχόδραμα είναι μία ψυχοθεραπευτική μέθοδος που βασίζεται στο θέατρο. Πραγματοποιείται στο πλαίσιο μίας ομάδας και διευθύνεται από κάποιον ειδικό θεραπευτή που έχει εκπαιδευτεί στη συγκεκριμένη μέθοδο. Ο ψυχίατρος Jacob Levy Moreno υπήρξε ένας από τους πρωτεργάτες στο χώρο



της ομαδικής ψυχοθεραπείας και της Κοινωνικής Ψυχολογίας και δημιούργησε το Ψυχόδραμα γύρω στο 1921 παρατηρώντας το παιχνίδι των παιδιών στα πάρκα της Βιέννης. Το ψυχόδραμα δεν χρησιμοποιείται μόνο σαν μέθοδος ψυχοθεραπείας αλλά έχει εξελιχθεί σαν μέσο διδασκαλίας και γενικότερα χρησιμοποιείται για να ευαισθητοποιήσει τον κάθε συμμετέχοντα σε θέματα που αφορούν στη ζωή του, στις σχέσεις του, στα «πιστεύω» του και στις στάσεις του. Σύμφωνα με τον Ρ. Ευδοκίμου-Παπαγεωργίου, (1999): *«Το ψυχόδραμα επιτρέπει στο άτομο να αντιληφθεί το ρόλο που παίζει σε μία δεδομένη στιγμή ή κατάσταση, καθώς και τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των μελών της ομάδας. Πρόκειται δηλαδή για την αναζήτηση της αλήθειας του ατόμου μέσα από τον αυτοσχεδιασμό, την αναπαράσταση για την επίλυση των συγκρούσεων του παρελθόντος, του παρόντος ή του μέλλοντος».*

Ο Moreno (2006) στοιχειοθετεί τη μέθοδο και την οργάνωση της θεραπευτικής διαδικασίας του ψυχοδράματος τονίζοντας τη σημασία της ομάδας ως ένα βασικό στοιχείο που αντιπροσωπεύει την κοινωνία, μέσα στην οποία εκδραματίζονται όλες οι σκηνές που αφορούν τον πρωταγωνιστή και τον καθημερινό του βίο. Ο πρωταγωνιστής είναι το άτομο που σε μία συγκεκριμένη ψυχοδραματική συνεδρία με τη βοήθεια του συντονιστή και της ομάδας, θα επεξεργαστεί το θέμα του, ενώ ο συντονιστής είναι ο εκπαιδευμένος θεραπευτής που διευθύνει την όλη διαδικασία. Το *θεραπευτικό συμβόλαιο* είναι η συμφωνία που γίνεται ανάμεσα στον συντονιστή και τον πρωταγωνιστή πάνω στην οποία θα βασιστεί όλο το ψυχόδραμα, ώστε η δουλειά που θα γίνει να εστιάσει στην ανάγκη του πρωταγωνιστή. Η *σκηνή* είναι ο χώρος μέσα στον οποίο εκδραματίζονται σκηνές από τη ζωή του πρωταγωνιστή σαν να συμβαίνουν σε πραγματικό χρόνο.

Τα *«βοηθητικά εγώ»* είναι τα μέλη της ομάδας που ενσαρκώνουν τους ρόλους που συμμετέχουν σε μία σκηνή που εκδραματίζεται. Αυτά τα επιλέγει ο ίδιος ο πρωταγωνιστής και οι ρόλοι μπορεί να είναι υπαρκτά πρόσωπα (θεία, μαμά, αδελφός, κλπ.), ή και συναισθήματα (χαρά, φόβος, κλπ.), ή ακόμη και αισθήσεις (σύγχυση, θολούρα, κλπ.). Η *κάθαρση* είναι η στιγμή που ο πρωταγωνιστής εκφράζει κάποιο καταπιεσμένο συναίσθημα, το οποίο τον έχει μπλοκάρει στη ζωή του και έτσι απελευθερώνεται. Το *μοίρασμα* είναι η τελευταία φάση μίας ψυχοδραματικής συνεδρίας, όπου όλη η ομάδα κάθεται σε κύκλο και τα μέλη μοιράζονται με τον πρωταγωνιστή τα δικά τους συναισθήματα και σκέψεις, είτε μέσα από κάποιο ρόλο που έπαιξαν είτε μέσα από ορισμένες εμπειρίες της δικής τους προσωπικής ζωής που συνδέονται με αυτά που εκδραματίστηκαν στη σκηνή.

Στο ψυχόδραμα, η εκδραμάτιση του θέματος του πρωταγωνιστή στη σκηνή οδηγεί συχνά σε μία καθαρτική εμπειρία. Ο Moreno πίστευε ότι η κάθαρση αποτελούσε ένα ουσιαστικό στοιχείο στην επανένωση μπλοκαρισμένων κομματιών του ψυχισμού και κατ' επέκταση στην



ενσωμάτωση του εαυτού. Το ψυχόδραμα επιτρέπει την κάθαρση βαθιών συναισθημάτων. Κατά τη διάρκεια της κάθαρσης, ο πρωταγωνιστής θα ξαναζήσει εμπειρίες φέρνοντας καταπιεσμένες ιδέες, συναισθήματα, επιθυμίες και μνήμες του παρελθόντος στη συνείδησή του. Η κάθαρση έχει ως αποτέλεσμα την απελευθέρωση καταπιεσμένων συναισθημάτων.

3.2 Ψυχόδραμα στην εκπαίδευση

Το ψυχόδραμα στοχεύει κατά κύριο λόγο στην απελευθέρωση της δημιουργικότητας των ανθρώπων, μέσα στα πλαίσια της καθημερινής τους ζωής. Βρίσκει εφαρμογές σε πολλές και διαφορετικές πλευρές των καθημερινών δραστηριοτήτων που ποικίλουν πολύ, όπως για παράδειγμα στον τομέα των σχέσεων, της εκπαίδευσης, της θεραπείας, της εργασίας, της προσωπικής βελτίωσης, της πνευματικότητας, του θεάτρου. Είναι αυτονόητο δε, ότι το ψυχόδραμα έχει σχέση με το θέατρο, όμως δεν είναι θέατρο. Σύμφωνα με τον Λέτσιο (2001): *«Στο ψυχόδραμα ο πρωταγωνιστής καλείται να είναι επί σκηνής ο εαυτός του, με στόχο τη συνειδητοποίηση και την ανάλυση των δικών του προσωπικών ρόλων που διαδραματίζει στη καθημερινή του ζωή. Το να κάνεις διάφορες βιωματικές ασκήσεις πάνω σε ένα ρόλο, ώστε να αναδυθούν καλύτερα τα στοιχεία της προσωπικότητας που χαρακτηρίζουν αυτό το ρόλο, δε σημαίνει ότι είναι ο εαυτός του. Στο ψυχόδραμα ζητείται από το άτομο που πρωταγωνιστεί και γενικά απ' όλα τα μέλη της ομάδας να είναι ο εαυτός τους και όχι ηθοποιοί».*

Είναι μία μέθοδος αυτογνωσίας και ψυχοθεραπείας που ενθαρρύνει την συναισθηματική έκφραση του ατόμου. Ο καθένας λοιπόν μπορεί να αναπαραστήσει με πράξη επί σκηνής το βίωμά του, την ανησυχία του, τα εσωτερικά του άγχη, να τα ξαναζήσει, να τα καθάρει, ή να πειραματιστεί σε μία διαφοροποίησή τους. Το ψυχόδραμα έχει ως αρχές τον αυθορμητισμό και τη δημιουργικότητα, και χρησιμοποιεί τεχνικές, όπως είναι η αντιστροφή ρόλων (π.χ. ο σωσίας και ο καθρέφτης). Με εξαίρεση τις θεραπευτικές εφαρμογές της μεθόδου, η μεθοδολογία του ψυχοδράματος μπορεί να εφαρμοστεί από ανθρώπους διαφόρων ειδικοτήτων, προκειμένου να βελτιώσουν την αποδοτικότητα μίας δραστηριότητας που έχουν αναλάβει ή τις εσωτερικές και εξωτερικές σχέσεις της ομάδας στην οποία ανήκουν, όπως για παράδειγμα συμβαίνει στον τομέα της εκπαίδευσης που μας απασχολεί. Το ψυχόδραμα είναι μία κλινική μέθοδος που βασίζεται στην αναπαράσταση ρόλων (role playing) και στη δραματοθεραπεία (drama therapy) επιδιώκοντας με αυτό τον τρόπο τη θεατρική εκδραμάτιση (acting) των ψυχικών συγκρούσεων. Το κατεξοχήν ψυχόδραμα διαφέρει σημαντικά από τη δραματοθεραπεία ως προς τη θεατροποιημένη αναπαράσταση κοινωνικών καταστάσεων, οι οποίες δεν προέρχονται από προσωπικά ανεπίλυτα ζητήματα των συμμετεχόντων, αλλά έχουν μία γενικότερη χροιά.

Με την κλασική μορηνική μέθοδο, μία ψυχοδραματική συνάντηση, περιλαμβάνει τα κάτωθι στάδια: α) Ζέσταμα (Warm up), β) Δράμα (Acting), γ)



Μοίρασμα (Sharing), δ) Επεξεργασία (Processing). Κάτι αντίστοιχο συμβαίνει και με τη δομή ενός θεατρικού παιχνιδιού: α) *Απελευθέρωση – Ζέσταμα,* β) *Ενδυνάμωση της ομάδας,* γ) *Σκηνικός αυτοσχεδιασμός (θεατρική δράση),* δ) *Αξιολόγηση – Ανατροφοδότηση.* Η κάθαρση, η τελετουργία, ο ρόλος, το θέατρο υπάρχουν μέσα στο ψυχόδραμα και τη δραματοθεραπεία ως θεραπευτικά στοιχεία του δράματος. Τόσο το ψυχόδραμα όσο και η δραματοθεραπεία μπορούν να βρουν πρόσφορο έδαφος στην εκπαίδευση μέσω του θεατρικού παιχνιδιού καθώς εκεί χρησιμοποιούνται στοιχεία του δράματος ως μέσο για αλλαγή και ανατίθενται ρόλοι. Παράλληλα, αξιοποιείται ένα μεγάλο εύρος δραματικών στοιχείων και τα μέλη δουλεύουν αρκετά, ώστε να επιλυθούν οι όποιες συγκρούσεις υπάρχουν μέσω της μεταφοράς μηνυμάτων και συναισθημάτων. Ο σκηνικός χώρος (σκηνή) είναι ο ζωτικός χώρος, όπου το άτομο ενθαρρύνεται να βιώσει σε βάθος τις ποικίλες πτυχές του εαυτού του στις διάφορες καταστάσεις και να πετύχει τη συναισθηματική κάθαρση και τη διορθωτική συγκινησιακή εμπειρία.

Το παιχνίδι είναι μία διαδικασία, η οποία χρησιμοποιείται από τα παιδιά, όχι μόνο για μάθηση και αυτο-έκφραση, αλλά και ως μία φυσική μορφή θεραπείας. Η εφαρμογή της φιλοσοφίας και των τεχνικών του ψυχοδράματος στην εκπαιδευτική κοινότητα θα μπορούσε να εξασφαλίσει τις συνθήκες εκείνες που θα βοηθούσαν τους εκπαιδευτικούς να δημιουργήσουν ένα ασφαλές, χαρούμενο και υγιές πλαίσιο, μέσα στο οποίο τόσο τα παιδιά όσο και οι ίδιοι θα αναπτύξουν το αίσθημα του αυθορμητισμού, της δημιουργίας, της ελευθερίας και της συναισθηματικής έκφρασης. Το Ψυχόδραμα συμβάλλει στην καλλιέργεια ενός καλύτερου κλίματος συνεργασίας, αποτελεσματικής και ξεκάθαρης επικοινωνίας, ενώ παράλληλα μειώνει το αίσθημα της ματαιώσης ή ακόμα και της εξουθένωσης των εκπαιδευτικών που δουλεύουν καθημερινά με παιδιά. Στην εκπαιδευτική διαδικασία, το Ψυχόδραμα μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη της άμεσης και αυθεντικής επικοινωνίας των εκπαιδευτικών με τα παιδιά, της ενσυναίσθησης, των αμοιβαίων σχέσεων αποδοχής, της κατανόησης της διαφορετικότητας, της συνεργατικής μάθησης και της δημιουργικής διδασκαλίας.

Η εκπαίδευση επαγγελματιών στον χώρο της εκπαίδευσης (ειδικοί παιδαγωγοί, εκπαιδευτικοί, νηπιαγωγοί, κ.α.) αλλά και γονέων μπορεί να συντελεστεί μέσω της εφαρμογής μίας βιωματικής μεθόδου ομαδικής ψυχοθεραπείας στον χώρο του σχολείου και εκπαίδευσης στο ρόλο (role training) με σκοπό να ευαισθητοποιηθούν στη δομή και στο περιεχόμενο της ψυχοδραματικής φιλοσοφίας και των αντίστοιχων ψυχοδραματικών τεχνικών που χρησιμοποιούνται για την εφαρμογή της στην πράξη, ώστε να συμβάλλουν με αυτό τον τρόπο στην ενίσχυση τόσο της προσωπικής ανάπτυξης των ίδιων και των παιδιών/μαθητών τους όσο και στην ενίσχυση του επαγγελματικού/γονεϊκού τους ρόλου στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τα συγκεκριμένα προγράμματα εκπαίδευσης που απευθύνονται σε



συναδέλφους εκπαιδευτικούς, λειτουργούν σε εξειδικευμένα κέντρα ψυχοδραματικής εκπαίδευσης, που είναι αναγνωρισμένα μέλη της FEPTO (Federation of European Psychodrama Training Organisations) και περιλαμβάνουν τη συστηματική συμμετοχή των εκπαιδευόμενων στην ανάλογη ομάδα ψυχοδράματος, καθώς επίσης τη θεωρητική και βιωματική διδασκαλία και κατάρτιση τους.

4. Θέατρο του Καταπιεσμένου και Ψυχόδραμα: Διαδρομές αντίστροφες ή αμφίδρομες;

«Στις θεραπείες μέσω παραστατικών τεχνών, τα θεατρικά, κινητικά, σωματικά, λεκτικά, συγκινησιακά και ψυχικά δρώμενα αποκτούν την ιδιαίτερη θεραπευτική διάσταση της υπέρβασης μέσα από διεργασίες που προκαλεί η τέχνη: εργαλείο έκφρασης, εργαλείο ερμηνείας, εργαλείο που φωτίζει το γίνεσθαι αλλά και το εν γένει, εργαλείο ενός ενδιάμεσου χώρου που συνδέει το τώρα με το πριν, το εγώ με το εσύ, το μέσα με το έξω και το κρυμμένο με το δημόσιο, οι συσχετισμοί που γεννιούνται σε μία δημιουργική στιγμή απογυμνώνουν την εμπειρία από πρωτότερες παγιωμένες εικόνες εισάγοντας τη δυνατότητα μετασχηματισμού της» (Περιστεράκη, 2009: 1).

Το Θέατρο του Καταπιεσμένου απαντά στη διαχρονική ανάγκη μας να βιώνεται η μοναχική μας εμπειρία ως συλλογική. Να τη βλέπουμε, να τη μοιραζόμαστε, να τη διαπραγματευόμαστε ως τέτοια και να μετουσιώνεται σε νέα εμπειρία των οποίων οι ατομικές πτυχές φωτίστηκαν κάτω από το πρίσμα της κοινωνικής εμπειρίας, της συσχέτισης με τη συλλογική μνήμη, αποκτώντας τη λυτρωτική χροιά του «ανήκειν» και τη δυναμική μίας ευημερίας που δεν αποδέχεται την καταπίεση. Αντίθετα, το Ψυχόδραμα απαντά στη διαχρονική μας ανάγκη να μετατρέπεται η άγνωστη εμπειρία μας σε αναγνώσιμο πεδίο. *«Αν και εξαρχής ο Μορένο και ο Μποάλ εντοπίζουν στις προσεγγίσεις τους το συσχετισμό μεταξύ ατόμου και συνόλου, η διαδρομή των ίδιων αλλά και των μεθόδων τους προσδίδει διαφορετικά χαρακτηριστικά στον κοινό στόχο τους (η έναρξη θεραπευτικής διεργασίας στον ενδιαφερόμενο) και στους τρόπους επίτευξής του (θεραπευτική αλληλουχία, συμβολή και εμπλοκή συμμετεχόντων, επιλογή δράσεων και πλαίσιο δραστηριοτήτων)» (Περιστεράκη, 2009: 2).* Ο Moreno μεταφέρει και τοποθετεί το άτομο από τον ιδιωτικό του χώρο στον δημόσιο (συλλογικό), ενώ ο Boal φροντίζει να εντοπίζει τις λύσεις που αφορούν στο ατομικό πλαίσιο εντός του συλλογικού.

Για τους συγκεκριμένους σκοπούς, ο πρωταγωνιστής του Moreno δεν καλείται στον Boal να βρει λύσεις πλασιωμένος από την ομάδα, αλλά η ομάδα προτείνει διαφορετικές εκβάσεις της δράσης, επικαλούμενη τη δυνατότητα παρέμβασης στο παρόν για ένα γεγονός που αφορά τη σφαίρα του παρελθόντος. Από την άλλη πλευρά, ο Boal εμπλέκει την ομάδα ενώνοντας τους πρωταγωνιστές της με απώτερο σκοπό, η εσωτερική σύγκρουση που μπορεί να βιώνει κάποιο μέλος στο εσωτερικό της να



αναδυθεί στην επιφάνεια και να μετατραπεί αυτομάτως σε συλλογική υπόθεση. Ο καθένας από τους συμμετέχοντες μέσα από απ' αυτή τη συλλογική προσπάθεια, αναγνωρίζει σημάδια μίας δικής του εμπειρίας, παρεμβαίνει, συνδημιουργεί πολύτιμα και ισότιμα, συμμετοχικά και εν τέλει λυτρωτικά, διότι η μικρή του συμβολή λειτουργεί ως απαραίτητη, μοναδική και αναντικατάστατη στην τελική σύνθεση.

Σύμφωνα με τον Moreno (2006), ο ουσιαστικός σκοπός του ψυχοδράματος είναι να δώσει τη δυνατότητα στον άνθρωπο να αναπτύξει τον αυθορμητισμό και τη δημιουργικότητα, ιδιότητες που συχνά μειώνονται σε αυτούς που υποφέρουν από συγκινησιακά προβλήματα και τείνουν να απομονωθούν κοινωνικά. Ακόμη, περισσότερο, λίγοι άνθρωποι λειτουργούν πάντα με το μέγιστο των δυνατοτήτων τους, του αυθορμητισμού και της δημιουργικότητας. Στην εκπαιδευτική διαδικασία, το Ψυχόδραμα του Moreno μπορεί να επινοήσει ένα πλαίσιο μετάβασης ανάμεσα στην αφήγηση και τη δράση που ευνοεί την έκφραση του αυθορμητισμού και της δημιουργικότητας των μαθητών. Αυτό ενισχύεται με τον εσωτερικό διάλογο που ενεργοποιεί, ακόμα περισσότερο τον μαθητή να προσαρμοστεί στην ομάδα και να αποβάλλει τις όποιες αρνητικές σκέψεις και τα όποια αρνητικά συναισθήματα που ενδεχομένως υπάρχουν και τον κατακλύζουν εκείνη ακριβώς τη στιγμή. Ο Moreno τροποποίησε στο ψυχόδραμα τη θεραπευτική αξία του αρχαίου δράματος, συμπληρώνοντας την «κάθαρση» του παρατηρητή με την «κάθαρση» του πρωταγωνιστή. *«Διέβλεψε ότι μέσω της δράσης-πράξης, της διαδραμάτισης, εκφράζονται με βαθύτερο και πολυδιάστατο τρόπο «οι αλήθειες της ψυχής» με την τραγική ή την κωμική τους πλευρά και ενώ πειραματιζόταν με το «αυτοσχέδιο θέατρο», άρχισαν σιγά – σιγά να διαμορφώνονται και να αποκρυσταλλώνονται μέσα του οι θεραπευτικές δυνατότητες της δράσης»* (Λέτσιος, 2001).

Όσον αφορά στο Θέατρο του Καταπιεσμένου και στη θέση που αυτό καταλαμβάνει στην εκπαιδευτική διαδικασία, αναδεικνύεται μέσω της τεχνικής του η ανάγκη να εκφράζονται όσοι δεν εισακούγονται. Το Θέατρο του Καταπιεσμένου, ως μία μορφή πολιτικού και παρεμβατικού θεάτρου, αναπτύσσεται σε μέθοδο συλλογικής ανάλυσης και επαναδιαπραγμάτευσης της πραγματικότητας για τον ίδιο τον μαθητή μέσα στους κόλπους της σχολικής κοινότητας. Ο μαθητής ως καταπιεσμένο ον από την κοινωνική πραγματικότητα που τον περιβάλλει, δε θεωρείται για το Θέατρο του Καταπιεσμένου το θύμα μίας κατάστασης, το οποίο δε μπορεί να δράσει αντικειμενικά στην καταπίεση, γιατί ενδεχομένως διακρίνεται από απάθεια και αποδοχή της κατάστασής του. *«Ο καταπιεσμένος είναι εκείνος που έχει την ανάγκη και επιθυμία να αλλάξει, γιατί αλλιώς το θέατρο του καταπιεσμένου (oppressed) κινδυνεύει να γίνει θέατρο του καταθλιμμένου (depressed) και το κοινό να μείνει με την αίσθηση της ματαιότητας και του ανώφελου οποιασδήποτε αλλαγής, κάτι το ιδιαίτερα επικίνδυνο στην περίπτωση των εφήβων»* (Ζώνιου, 2010: 59).



Η αντίστροφη διαδρομή ατόμου – συνόλου και συνόλου – ατόμου που προτείνουν ο Moreno & ο Boal, προέκυψαν από διαφορετικές θεραπευτικές ανάγκες, σε διαφορετικούς τόπους και διαφορετικούς χρόνους. Και αν παγκοσμίως, οι δύο αυτές διαδρομές θεωρούνται αντίστροφες με αρκετές ομοιότητες μεταξύ τους, στη σημερινή ελληνική πραγματικότητα και σε ό,τι αφορά στον τομέα της εκπαίδευσης, φαίνεται να είναι περισσότερο αμφίδρομες παρά αντίστροφες. Συμμετέχοντας τόσο στο Ψυχόδραμα όσο και στο Θέατρο του Καταπιεσμένου, είτε με ενεργητικό τρόπο ως πρωταγωνιστής ή βοηθητικός, είτε απλά ως παρατηρητής που μπορεί να μάθει από την εμπειρία του πρωταγωνιστή, όλοι μπορούν να επωφεληθούν απ' αυτή τη διαδικασία ανεξάρτητα από την οποιανδήποτε χρονική περίοδο της ζωής τους επιλέξουν να το κάνουν. Όταν επικρατεί ανισότητα, κανένας δεν επιθυμεί να ασκηθεί σε βάρος του. Έτσι λοιπόν, αυτό πρέπει να συμβεί με τρόπο ομοιόμορφο, ώστε να μείνουν όλοι, αν όχι ικανοποιημένοι, τουλάχιστον ομοιόμορφα παθητικοί απέναντι στα κριτήρια της ανισότητας.

Και στις δύο περιπτώσεις επιδρά το καταπιεστικό σύστημα λειτουργίας της τραγωδίας, γιατί η λειτουργία αυτή είναι και η βασική όψη της ελληνικής τραγωδίας και του τραγικού συστήματος του Αριστοτέλη, του οποίου υπέρτατη σκοπιμότητα είναι να επιφέρει μία «κάθαρση» στη ψυχή του θεατή – πρωταγωνιστή. Εξάλλου, ο Moreno μελέτησε ενδελεχώς το αρχαίο ελληνικό δράμα στη προσπάθειά του να αναπτύξει τη μέθοδο του ψυχοδράματος και αντίστοιχα ο Boal σεβάστηκε τους κανόνες του αρχαίου δράματος και δε τους παρέβη ποτέ, μολονότι υποστήριζε ότι: *«αν το εξαναγκαστικό σύστημα του Αριστοτέλη επέζησε μέχρι τις μέρες μας, είναι χάρη στην τεράστια αποτελεσματικότητά του. Είναι πραγματικά ένα πολύ δυνατό σύστημα εκφοβισμού. Η δομή του μπορεί να ποικίλλει κατά χίλιους τρόπους, κάνοντας πολλές φορές δύσκολη την αποκάλυψη των στοιχείων που την αποτελούν, όμως το σύστημα μένει, επιτελώντας τη βασική του εργασία: να καθαρίσει τον κόσμο απ' όλα τα αντικοινωνικά στοιχεία»* (Μποάλ, 1981: 134).

Εν κατακλείδι, γίνεται λόγος για δύο αντίστροφες και αμφίδρομες διαδρομές του συλλογικού και του ατομικού στον χώρο της εκπαίδευσης αλλά και της ίδιας της κοινωνίας, όπου η μία λειτουργεί συμπληρωματικά της άλλης. Με τα προβλήματα των μαθητών να διογκώνονται σε καθημερινή βάση και την υφιστάμενη ανάγκη τους να υπάρξει κάποια μορφή συλλογικότητας στους κόλπους του σχολείου, ώστε να μπορούν να μοιράζονται πράγματα μεταξύ τους, καθίσταται σκόπιμη και επιβεβλημένη η συνύπαρξη των δύο διαδρομών (Θέατρο του Καταπιεσμένου & Ψυχόδραμα) στη σχολική κοινότητα και η ένταξή τους στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών.



Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσσες

- Αυδή, Α. & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η τέχνη του Δράματος στην εκπαίδευση: 48 προτάσεις για εργαστήρια θεατρικής αγωγής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ευδοκίμου – Παπαγεωργίου, Ρ. (1999). *Δραματοθεραπεία, Μουσικοθεραπεία: Η επέμβαση της τέχνης στην ψυχοθεραπεία (Θεωρία – Ασκήσεις – Εφαρμογές)*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γκόβας, Ν. (2015). «Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα με τεχνικές Θεάτρου Φόρουμ από το Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση». *Εκπαίδευση & Θέατρο, 16*. Ανακτήθηκε στις 24/05/2020 από: <http://theatroedu.gr/> (Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση).
- Γκόβας, Ν. & Ζώνιου, Χρ. (2010). «Θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα & Τεχνικές Θεάτρου Φόρουμ». Στο, Γκόβας, Ν. και Ζώνιου, Χρ. (επιμ.). *Θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα με τεχνικές Φόρουμ: Διαφυγές... από κάθε εξάρτηση – Μικρές σκηνές καθημερινής βίας*. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση και Ώσμωση – Κέντρο Τεχνών και Διαπολιτισμικής Αγωγής.
- Ζώνιου, Χρ. (2003). «Το Θέατρο του Καταπιεσμένου». *Εκπαίδευση & Θέατρο, Τεύχος 4*. Ανακτήθηκε στις 30/10/2019 από: <http://theatroedu.gr/> (Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση).
- Ζώνιου, Χρ. (2010). «Η εφαρμογή των τεχνικών του Θεάτρου του Καταπιεσμένου στα Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα: Σημεία προσοχής». Στο, Γκόβας, Ν. και Ζώνιου, Χρ. (επιμ.). *Θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα με τεχνικές Φόρουμ: Διαφυγές... από κάθε εξάρτηση – Μικρές σκηνές καθημερινής βίας*. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση και Ώσμωση – Κέντρο Τεχνών και Διαπολιτισμικής Αγωγής.
- Μορένο, J. (2006). *Ερμηνεύοντας την εσωτερική μας μουσική: Μουσικοθεραπεία και Ψυχόδραμα*, μφρ. Λ. Πολυχρονιάδου. Αθήνα: Πρίνος.
- Μποάλ, Α. (1981). *Το Θέατρο του Καταπιεσμένου*, μφρ. Ε. Μπραουδάκη. Αθήνα: Θεωρία.
- Λέτσιος, Κ. (2006). *Ψυχόδραμα: Η επιστήμη της ομάδας στη ψυχοθεραπευτική προοπτική*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Περιστεράκη, Α. (2009). «Ψυχόδραμα και Θέατρο του Καταπιεσμένου: η συμπληρωματικότητα μίας αντίστροφης διαδρομής». *Ηλεκτρονικά Κείμενα*. Ανακτήθηκε στις 06/11/2019 από: <https://greekpsychodrama.gr/> (Κέντρο Ελληνικού Ψυχοδράματος & Κοινωνιοδράματος).



«Προτάσεις Τέχνης και Πολιτισμού στην Εκπαίδευση»

Παναγιώτης Παπαναστασίου

Εκπαιδευτικός Π.Ε. 91.01, M.Sc. (Communication, Media & Film Studies)

ppapanast86@gmail.com



«Μαμά...πεινάω μαμά...φοβάμαι...γεννάω...» Η μητρότητα στη Νεοελληνική Τέχνη

Άννα Παυλίδου

Περίληψη

Το παρόν εκπαιδευτικό πρόγραμμα εφαρμόστηκε σε 24 μαθητές/τριες της Δ΄τάξης Δημοτικού Σχολείου και στις ώρες της Ευέλικτης Ζώνης. Σκοπός του ήταν να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές/τριες τη διαχρονική αξία του προσώπου της μητέρας στη ζωή του ανθρώπου και να αισθανθούν την προσφορά της στη γέννηση και στην ανατροφή του αλλά και στην ζωή της κοινωνίας. Η επίτευξη του σκοπού αυτού θα πραγματοποιηθεί με θεματικές ενότητες όπου κάθε φορά στόχος θα είναι η προσέγγιση έργων νεοελληνικής τέχνης, όπως ζωγραφικής, γλυπτικής, χαρακτικής, φωτογραφίας, λογοτεχνίας, κινηματογράφου, θεάτρου, μουσικής με μεθόδους συνεργατικής διερεύνησης. Τα παιδιά θα γνωρίζουν σε κάθε θεματική ενότητα έργα τέχνης, θα καλλιεργούν τη δημιουργική, κριτική σκέψη καθώς και την ενσυναίσθηση τους και στη συνέχεια θα υλοποιούν δράσεις ως ανασκόπηση, αξιολόγηση και ανατροφοδότηση των όσων έχουν ειπωθεί. Έτσι οι μαθητές θα νιώσουν πόσο αναγκαίο είναι το πρόσωπο της μητέρας στην ισορροπημένη ανάπτυξη της προσωπικότητας του ανθρώπου και στην εξέλιξή του ως μέλους της κοινωνίας. Θα συνειδητοποιήσουν την ποικιλομορφία του ρόλου της μητέρας αλλά και τη διαχρονική της αξία. Επίσης θα αντιληφθούν της τέχνη ως ποικιλότροπο μέσο επικοινωνίας και έκφρασης σκέψεων και συναισθημάτων.

Λέξεις κλειδιά: μητρότητα, τέχνη, κρίση, δημιουργία, συναίσθηση

1. Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία αποτελεί διδακτική εφαρμογή σεναρίου πολιτιστικού προγράμματος που σκοπό είχε οι μαθητές/τριες να συνειδητοποιήσουν τη διαχρονική αξία της μητέρας στη ζωή του ανθρώπου και να αισθανθούν ποικιλότροπα την προσφορά της στη γέννηση και στην ανατροφή του αλλά και στην ποιότητα της κοινωνικής ζωής. Παράλληλα έγινε προσπάθεια να αντιληφθούν ότι η μητρική παρουσία συνοδεύει πάντα την ύπαρξη του ατόμου και αποτελεί στήριγμα και αρωγό της ζωής του εκπληρώνοντας ποικίλους και διαφορετικούς κάθε φορά ρόλους.

Αδιαμφισβήτητα το θέμα της μητρότητας διαπερνά τη νεοελληνική τέχνη στολίζοντας έτσι με μορφές, νοήματα και αποχρώσεις την ελληνική ζωγραφική, γλυπτική και χαρακτική, κυρίως του 20ου αιώνα. Ταυτόχρονα τα έργα εκφράζουν με άμεσο ή έμμεσο τρόπο την πρωταρχική θέση που έχει η μητρική φιγούρα στη συνείδηση των Νεοελλήνων. Άλλωστε, διαχρονικά, το θέμα της μητρότητας μέσα από την τέχνη αντικατοπτρίζει και αναδεικνύει ιδιοσυγκρασίες, ψυχισμούς, πολιτισμικά ή ατομικά προσδιορισμένες συμπεριφορές, καθώς και τους ποικίλους ρόλους της γυναικείας ταυτότητας (Αφιέρωμα στην Ελληνίδα Μάνα, 2009: 17).



Έτσι τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να έρθουν σε επαφή με διάφορα είδη τεχνών και πιο συγκεκριμένα με έργα νεοελληνικής τέχνης που η μητρική φιγούρα πρωταγωνιστεί. Στα πλαίσια της επαφής τους αυτής οι μαθητές/τριες βιώνουν μέσα από εκπαιδευτικές δράσεις την τέχνη ως μέσο έκφρασης σκέψεων και συναισθημάτων αλλά και ως γέφυρα επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης και με το ίδιο το έργο και με το δημιουργό του αλλά και με τα μέλη της τάξης τους.

Ας επισημάνουμε ότι η διδακτική εφαρμογή βασίζεται στις αρχές της ομαδοσυνεργατικής μάθησης στο πλαίσιο των κοινωνικοπολιτισμικών προσεγγίσεων. Οι μαθητές με συνεργατικές και ευέλικτες διδακτικές δραστηριότητες προσεγγίζουν πολύπλευρα τις υπό εξέταση θεματικές ενότητες. Ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι η αυτενέργεια των μαθητών, ενώ ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καθοδηγητικός και συντονιστικός. Χωρισμένοι οι μαθητές/τριες σε ομάδες αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, συνεργάζονται και παίρνουν αποφάσεις σεβόμενοι ο ένας τον άλλον.

2. Στοιχεία Εφαρμογής

Το πρόγραμμα πραγματοποιήθηκε στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και πιο συγκεκριμένα στο 1^ο Δημοτικό Σχολείο Ν. Μηχανιώνας, στην Δ΄ τάξη (Δ1) και σε σύνολο 24 μαθητών/τριών (12 αγόρια, 12 κορίτσια). Υλοποιήθηκε το σχολικό έτος 2017-2018 και η διάρκειά του ήταν από τον Οκτώβριο του 2017 έως το Μάιο του 2018. Οι δράσεις του προγράμματος πραγματοποιήθηκαν στα πλαίσια της Ευέλικτης Ζώνης.

3. Σκοπός-Στόχοι-Επιδιώξεις

Το παρόν διδακτικό σενάριο έχει ως γενικό σκοπό του μέσα από την αλληλεπίδραση των μαθητών/τριών με έργα νεοελληνικής τέχνης να παρουσιάσει τη διαχρονική αξία της μητέρας στη ζωή του ανθρώπου, την πολυμορφία των ρόλων της και την ανεκτίμητη προσφορά της στη γέννηση και στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς του αλλά και κατ' επέκταση στην κοινωνική ζωή.

Οι στόχοι του προγράμματος είναι οι ακόλουθοι:

3.1. Ως προς το γνωστική-μαθησιακή διαδικασία:

- Να παρατηρήσουν οι μαθητές/τριες πώς αποτυπώνεται η μητρότητα σε έργα ζωγραφικής, γλυπτικής και χαρακτικής
- Να αναγνωρίσουν τη μητρική φιγούρα σε σύγχρονες φωτογραφίες
- Να επεξεργαστούν λογοτεχνικά κείμενα με κυρίαρχο το πρόσωπο της μητέρας
- Να ακούσουν και να απολαύσουν τραγούδια αφιερωμένα στη μητέρα
- Να γνωρίσουν ονομασίες της Παναγίας ως μητέρας του Θεανθρώπου στην Ορθόδοξη Χριστιανική πίστη και τις αντίστοιχες εικόνες στη βυζαντινή αγιογραφία



- Να παρακολουθήσουν και να σχολιάσουν σκηνές από τον κλασικό ελληνικό κινηματογράφο αλλά και από ελληνικά θεατρικά έργα όπου η μητέρα πρωταγωνιστεί
- Να αναγνωρίσουν την αξία της υιοθεσίας
- Να παρουσιάσουν και να ετοιμάσουν στην τάξη νόστιμες, αγαπημένες λιχουδιές από την κουζίνα της μαμάς
- Να αναπτύξουν τη σκέψη, την κρίση και την παρατήρησή τους
- Να αποκτήσουν γνώσεις, δεξιότητες, αξίες και στάσεις ζωής
- Να συγκρίνουν κοινωνικές σχέσεις και καταστάσεις του χθες και του σήμερα
- Να αναγνωρίσουν την τέχνη ως μέσο έκφρασης και επικοινωνίας
- Να αντιληφθούν την ανάγκη του ανθρώπου να εκφραστεί μέσα από την τέχνη
- Να νιώσουν και να εκδηλώσουν συναισθήματα
- Να μάθουν να συνεργάζονται
- Να διαμορφώσουν υπεύθυνη στάση απέναντι στην ομάδα τους
- Να έχουν θετική στάση στην κριτική των συμμαθητών τους

3.2. Ως προς τη χρήση των νέων τεχνολογιών:

- Να εξοικειωθούν με την αναζήτηση πληροφοριών στο διαδίκτυο
- Να μπορούν να περιηγηθούν σε ένα διαδικτυακό τόπο
- Να μπορούν να αξιολογήσουν, να συγκρίνουν και να επιλέξουν τις ηλεκτρονικές πηγές πληροφοριών
- Να μπορούν να παρακολουθήσουν ένα video
- Να εξοικειωθούν με τη χρήση εντολών
- Να αναγνωρίζουν την αξία των λογισμικών στην εκπαιδευτική διαδικασία

4. Μεθοδολογία της διδασκαλίας

4.1. Θεωρητική προσέγγιση

Η θεωρητική προσέγγιση του σενάριου είναι η συνεργατική διερεύνηση που βασίζεται στην κοινωνικο-ιστορική θεωρία μάθησης και ανάπτυξης του Vygotsky. Σύμφωνα με τον Vygotsky βιολογικοί και περιβαλλοντικοί παράγοντες συμβάλλουν στην ανάπτυξη των ψυχικών λειτουργιών. Οι παράγοντες αυτοί αλληλεπιδρούν, χωρίς ωστόσο να δρουν ανεξάρτητα από το ιστορικό-πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο ζει το άτομο (Κολιάδης, 2007: 189-198)

Έτσι τονίζεται με έμφαση ο σημαντικός ρόλος που διαδραματίζει το κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο στην οικοδόμηση της γνώσης από τους μαθητές. Η γνώση δεν προβάλλεται ως ατομική λειτουργία της νόησης, αλλά μια κοινωνικοπολιτισμική διεργασία που λαμβάνει χώρα μέσω της επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασης με άλλους ανθρώπους.



Η ανάπτυξη επιστημονικού αλφαριθμητισμού προϋποθέτει συνθήκες κοινωνικής διαπραγματεύσεως της γνώσης μέσω της διαμεσολαβούμενης δράσης που πραγματώνεται με ένα σύστημα «σημείων», όπως η γλώσσα, τα έργα τέχνης, η γραφή, τα σχήματα, τα διαγράμματα, οι χάρτες τα οποία γεφυρώνουν τις κοινωνικές και ατομικές λειτουργίες και συνδέουν το εσωτερικό με το εξωτερικό, το κοινωνικό με το ατομικό (Κολιάδης, 2007: 189-198).

Ας τονιστεί ότι ως βασική πτυχή της θεωρίας προβάλλει η *Ζώνη Εγγύτερης Ανάπτυξης* που υποστηρίζει ότι η παρέμβαση θα πρέπει να λαμβάνει χώρα στην περιοχή εκείνη που περιέχει όλα όσα οι μαθητές είναι σε θέση να μάθουν. Η θεωρία του Vygotsky τονίζει τη συνύπαρξη δύο πεδίων της πολιτισμικής ανάπτυξης του ατόμου: το ατομικό που παρουσιάζει το πραγματικό επίπεδο ανάπτυξης και το ενδο-ατομικό που αντιπροσωπεύει το εν δυνάμει επίπεδο στο οποίο μπορεί να πλησιάσει το άτομο καθώς δρα σε συγκεκριμένα κοινωνικά περιβάλλοντα (Κολιάδης, 2007: 189-198).

4.2. Μεθοδολογική προσέγγιση

Το διδακτικό σενάριο βασίζεται στην ομαδοσυνεργατική μέθοδο διδασκαλίας. Οι μαθητές εργάζονται σε ομάδες εργασίας και έχουν αποκτήσει τις απαραίτητες δεξιότητες πάνω στον συγκεκριμένο τρόπο έρευνας και αναζήτησης.

Επιλέχθηκε η ομαδοσυνεργατική ως μέθοδος διδασκαλίας, διότι ενδυναμώνει το ενδιαφέρον των μαθητών, επισημαίνοντας διάφορες παραμέτρους του προβλήματος, δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να κάνουν διευκρινήσεις, συσχετισμούς, υποθέσεις, ενώ διατυπώνεται η λύση μέσω μιας συνθετικής διαδικασίας (Ματσαγγούρας, 2004: 515-518).

Μέσω της μεθόδου αυτής, οι μαθητές βοηθούνται να αντιμετωπίζουν άμεσα δυσκολίες, να αυτενεργούν, να πειραματίζονται, να συνεργάζονται αποδοτικά, να εκφράζουν τις σκέψεις τους με ακρίβεια, να ασκούν κριτική, να συζητούν εποικοδομητικά, να εξελίσσονται.

Ο δάσκαλος σ' όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας συμβουλεύει, εξηγεί, βοηθά, λύνει τυχόν απορίες, εμπυχνώνει και ενθαρρύνει τους μαθητές. Ο ρόλος του είναι καθοδηγητικός, συμβουλευτικός, διαμεσολαβητικός, υποστηρικτικός και διευκολυντικός.

4.3. Εμπλεκόμενες γνωστικές περιοχές

Οι γνωστικές περιοχές που στήριξαν τη διδακτική εφαρμογή ήταν:

- Γλώσσα-Λογοτεχνία
- Ιστορία
- ΤΠΕ
- Εικαστικά
- Μουσική
- Κινηματογράφος



- Θεατρική Αγωγή

4.4. Συμβατότητα με τα Δ.Ε.Π.Π.Σ

Το παρόν πολιτιστικό πρόγραμμα υπενθυμίζεται ότι εφαρμόστηκε στα πλαίσια της Ευέλικτης Ζώνης. Ενδεικτικές θεματικές περιοχές στα πλαίσια της Ευέλικτης Ζώνης για το δημοτικό σχολείο, όπως αυτές προτείνονται από τα Προγράμματα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Διαθεματικών Δραστηριοτήτων και υποστηρίζονται από το σενάριο, είναι: Πολιτισμός-Διαπολιτισμική επικοινωνία και αλληλεπίδραση, Διαχείριση της πρωτοβουλίας, Νέες Τεχνολογίες, Εικαστικά-Συλλογική δραστηριότητα και έκφραση. Οι θεματικές αυτές περιοχές μαζί και με άλλες δεν αποτελούν επιπλέον μαθήματα αλλά διαθεματικές προσεγγίσεις της γνώσης που συνδέονται με ενότητες των βασικών μαθημάτων, αναβαθμίζοντάς τα. Η διδασκαλία αποδεσμεύεται από παραδοσιακές διαδικασίες αξιολόγησης, βελτιώνει τη διδακτική πράξη και ελευθερώνει τους μαθητές από το άγχος της εξέτασης ενώ τους ενθαρρύνει να συμμετέχουν ενεργά με τόλμη και άποψη στις δραστηριότητες αυτές. (ΔΕΠΠΣ, 2004-2011: 616-620)

4.5. Θεματικές ενότητες

Οι θεματικές ενότητες που στελεχώνουν το πρόγραμμα είναι:

Η μητρότητα σε:

- Πίνακες ζωγραφικής - Έργα γλυπτικής και χαρακτικής.
- Φωτογραφίες με σύγχρονη θεματολογία
- Λογοτεχνικά κείμενα (πεζά και ποιήματα)
- Κινηματογραφικές και θεατρικές σκηνές
- Ονομασίες της Παναγίας, ως μητέρας του Θεανθρώπου
- Τραγούδια του ελληνικού μουσικού στερεώματος
- Πρόταση Φιλαναγνωσίας
- Στην κουζίνα της μαμάς

5. Οργάνωση Διδασκαλίας

Για την εφαρμογή του διδακτικού σεναρίου επιλέγεται η συνεργασία σε ομάδες ως μέθοδο διδασκαλίας. Οι 24 μαθητές/τριες χωρίζονται σε έξι τετραμελείς ομάδες. Ωστόσο μέρος της διδακτικής πράξης στηρίζεται και στα συμπεράσματα της ολομέλειας.

5.1. Απαιτούμενη Υλικοτεχνική Υποδομή

Έντυπο υλικό: Φύλλα εργασίας, φωτοτυπημένες εικόνες έργων τέχνης, φωτογραφίες, κόλλες Α4, χαρτόνια, ξυλομπογιές, μαρκαδόροι, λογοτεχνικά κείμενα

Βιβλία: «Γυρεύοντας μια αγκαλίτσα», Διονύσης Βαλεριάνος, εκδόσεις ΕΛΛΗΝΟΕΚΔΟΤΙΚΗ, Αθήνα, Ιούνιος 2010



Εποπτικό υλικό: Ηλεκτρονικοί υπολογιστές, βιντεοπροβολέας, ηχεία, εκτυπωτής

Ψηφιακό υλικό: Σύνδεση στο διαδίκτυο, Ηλεκτρονικές διευθύνσεις, Λογισμικά (issuu, PowerPoint, Google Earth, Movie Maker, προβολή ταινιών-video).

Ιστοσελίδες

- Ίδρυμα της Βουλής των Ελλήνων, *Αφιέρωμα στην Ελληνίδα Μάνα: Η ΜΗΤΡΟΤΗΤΑ ΣΤΗ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΤΕΧΝΗ*
- Λογοτεχνικό περιβόλι, *Για τη μάνα τα ωραιότερα ποιήματα της λογοτεχνίας μας*
- 1^ο Δημ. Σχ. Αγίων Αναργύρων, *Η μητέρα στην Τέχνη*
- *Homo Universalis, Η ΜΗΤΕΡΑ ΣΤΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ-ΖΩΓΡΑΦΙΚΗ*
- WinCancer, *Τα ονόματα της Παναγίας μας και οι συμβολισμοί τους*
- *ΜΗΧΑΝΗ ΤΟΥ ΧΡΟΝΟΥ*, Ελένη Ζαφειρίου, η «μάνα» του Ελληνικού Κινηματογράφου που δε γνώρισε ποτέ την αληθινή της μητέρα
- Ιστοσελίδα της τάξης, *Τα Εξυπνοπούλια του Δ1*

Ταινίες

- *Αστραπόγιαννος*, Σκηνοθεσία Νίκος Τζίμας, 1970
- *Υπολοχαγός Νατάσα*, Σκηνοθεσία Νίκος Φώσκολος, 1970
- *Το ανθρωπάκι*, Σκηνοθεσία Γιάννης Δαλιανίδης, 1969
- *Είκοσι γυναίκες κι εγώ*, Σκηνοθεσία Γιάννης Δαλιανίδης, 1973
- *Μια τρελή τρελή οικογένεια*, Σκηνοθεσία Ντίνος Δημόπουλος, 1965
- *Τζένη Τζένη*, Σκηνοθεσία Ντίνος Δημόπουλος, 1966
- *Η κυρά μας η μαμή*, Σκηνοθεσία Αλέκος Σακελλάριος, 1958
- Θεατρικό έργο (video)
- *Ιφιγένεια η εν Αυλίδι*, Ευριπίδη, Θέατρο Τέχνης, (Πάτρα, 1999)

Τραγούδια-video:

- *Μαμά γερνάω*, Τάνια Τσανακλίδου
- *Μάνα*, Λουδοβίκος των Ανωγείων
- *Μάνα που 'χε ένα γιο*, Γιάννης Χαρούλης
- *Μάνα*, Βασίλης Παπακωνσταντίνου
- *Η μάνα εν κρύον νερόν*, Πέτρος Γαϊτάνος
- *Νάνι το μωρό μου*, Διονύσης Σαββόπουλος
- *Νανούρισμα*, Ελεονώρα Ζουγανέλη
- *Νανούρισμα*, Λάκης Παππάς
- *Κοιμήσου Αγγελούδι μου*, Σαβίνα Γιαννάτου
- *Η μάνα μου*, Σταύρος Σιόλας
- *Αγγελάκι*, Σόνια Θεοδωρίδου

6. Παρουσίαση των θεματικών ενοτήτων - Τα διδακτικά βήματα

6.1. Εισαγωγή

Απαραίτητη προϋπόθεση για την υλοποίηση του προγράμματος ήταν να μην υπάρχει οποιασδήποτε μορφής απώλεια μητέρας ή δύσκολης οικογενειακής κατάστασης που να βιώνει κάποιος/α από τους μαθητές/τριες μας. Ευτυχώς, δε συνέβαινε κάτι τέτοιο.

Στην πρώτη συνάντησή μας τέθηκε η ερώτηση στα παιδιά: «Ποιον/α θεωρείται πολύ κοντά σας, δίπλα σας;» Η απάντηση των παιδιών ήταν ομόφωνα «Τη μαμά μου!»

Έπειτα ακούσαμε το ομότιτλο τραγούδι του προγράμματος, «*Μαμά γερνάω*», σε εκτέλεση Τάνιας Τσανακλίδου και παρατηρήσαμε ότι οι έγκνιες και οι ανησυχίες της μαμάς για το παιδί της είναι οι ίδιες σε όλη τη ζωή του. Τα παιδιά δισαθάνθηκαν ότι με κάποιον τρόπο νοιάζεται και ανησυχεί για το παιδί της ακόμη κι όταν φύγει από τη ζωή.

Στη συνέχεια ζητήθηκε από τα παιδιά να ζωγραφίσουν το πορτρέτο της μαμάς τους και να γράψουν πάνω σε χαρακτηριστικά του προσώπου της όπως, μάτια, χείλη, μέτωπο, κά., λέξεις που αντικατοπτρίζουν τη σχέση τους μαζί της. Τα παιδιά έγραψαν στα μάτια «αγάπη», στα χείλη «φιλί», στο μέτωπο «εμπιστοσύνη», κά (Εικόνα 1).



Εικόνα 1. Πορτρέτο μαμάς

1^η Θεματική ενότητα

Η μητρότητα σε πίνακες ζωγραφικής

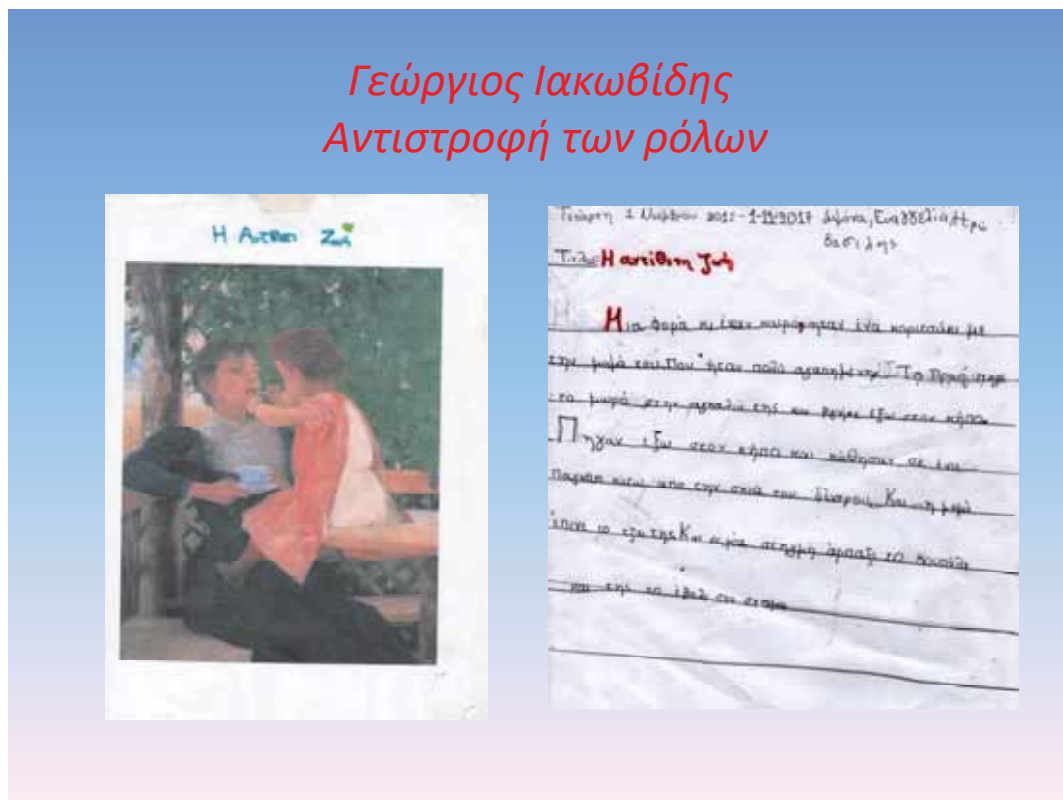
Ο δάσκαλος έφερε στην τάξη φωτοτυπίες με πίνακες ζωγραφικής από το «*Αφιέρωμα στην Ελληνίδα μάνα: Η μητρότητα στην Νεοελληνική τέχνη*», του Ιδρύματος της Βουλής των Ελλήνων και ζήτησε από τις έξι ομάδες να επιλέξουν έξι πίνακες τους οποίους και αριθμήσε από το 1 έως το 6 και τους κόλλησε κατά μήκος του σχολικού πίνακα.

Ακολούθησε μία μικρή κλήρωση. Κάθε ομάδα θα επέλεγε έναν αριθμό και έτσι θα υιοθετούσε έναν πίνακα χωρίς να το κοινοποιήσει στην ολομέλεια της τάξης. Θα παρουσίαζε τον πίνακά της με μια ιστορία εμπνευσμένη από



«Προτάσεις Τέχνης και Πολιτισμού στην Εκπαίδευση»

το θέμα του πίνακα. Οι υπόλοιπες ομάδες θα έπρεπε να μαντέψουν σε ποιο πίνακα αναφέρεται (Εικόνα 2). Κάθε ομάδα εκτός από την ιστορία θα έπρεπε να δώσει έναν τίτλο στον πίνακα.



Εικόνα 2. Γιώργος Ιακωβίδης, *Αντιστροφή των ρόλων*, 1892

Στη συνέχεια ο δάσκαλος ανακοίνωσε τους επίσημους τίτλους των έργων και παρουσίασε κι άλλους πίνακες από το «Αφιέρωμα στην Ελληνίδα Μάνα». Τα παιδιά σχολίασαν τη θεματολογία και την τεχνοτροπία του κάθε πίνακα. Ο δάσκαλος έδωσε σημαντικές πληροφορίες για τους ζωγράφους και τα βασικά χαρακτηριστικά των έργων τους. Μετά από λίγο τα παιδιά αυθόρμητα προσπαθούσαν να μαντέψουν σε ποιον καλλιτέχνη ανήκει κάθε φορά το έργο. Αναρωτήθηκαν επίσης ποια ανάγκη προκάλεσε κάθε φορά τον καλλιτέχνη να το δημιουργήσει.

Έπειτα τα παιδιά επέλεξαν κάποιους πίνακες, ο δάσκαλος τους τύπωσε ασπρόμαυρους, σε χρωματικούς τόνους όσο το δυνατόν πιο απαλούς και τους μοίρασε σε κάθε παιδί με την οδηγία να τους χρωματίσει διαφορετικά ή και να συμπληρώσει στον πίνακα πρόσωπα ή αντικείμενα της βούλησής του.

Οι ζωγραφιές των παιδιών συγκεντρώθηκαν από το δάσκαλο και με το λογισμικό "Movie Maker" έγιναν video που αναρτήθηκε στην ιστοσελίδα της τάξης (Εικόνα 3).



Εικόνα 3. Μαθητής χρωματίζει διαφορετικά έργο του Νικόλαου Γύζη, *Η ψυχομάνα (καλομάνα)*, (λεπτομέρεια)

Στο τέλος τα παιδιά ζωγράρισαν αγαπημένες στιγμές με τη μαμά τους (Εικόνα 4).



Εικόνα 4. Έργο μαθήτριας, *Τα πρώτα βήματα*

2^η Θεματική ενότητα

Η μητρότητα σε έργα γλυπτικής και χαρακτικής

Σε κάθε ομάδα δόθηκε τυπωμένη η εικόνα ενός γλυπτού ή ενός έργου χαρακτικής και πάλι από το «Αφιέρωμα στην Ελληνίδα Μάνα» και οι μαθητές το επεξεργάστηκαν με τεχνικές της Pop Art. Γι' αυτό το καλλιτεχνικό κίνημα είχαμε μιλήσει πρωτύτερα δίνοντας τα βασικά χαρακτηριστικά της έκφρασής του, εκπροσώπους του όπως και προβολές ανάλογων έργων (Εικόνα 5, 6).



Εικόνα 5. Γιάννης Παππάς, *Μελέτη για άγαλμα της Μητέρας*, 1955- Μάριος Λοβέρδος, *Μητρότητα*, 1979



Εικόνα 6. Βάσω Κατράκη, *Μάνα*, 1958 - Κώστας Γραμματόπουλος, *Ηρωες*, 1957

3^η Θεματική ενότητα

Η μητρότητα στη φωτογραφία

Ο δάσκαλος έκανε προβολή στην τάξη δύο video, δικής του δημιουργίας με το λογισμικό "Movie Maker", στα οποία παρουσιάζονταν με επίκαιρες φωτογραφίες δύο διαφορετικοί κόσμοι, ο κόσμος της ειρήνης και ο κόσμος

της προσφυγιάς. Κατά την παρακολούθηση των video ζητήθηκε από τα παιδιά να εκφράσουν τα συναισθήματά τους με μία μόνο λέξη.

Στη συνέχεια μπήκαν στην αίθουσα εκδηλώσεων του σχολείου όπου ο χώρος είναι μεγαλύτερος. Ο δάσκαλος είχε τυπώσει τις φωτογραφίες σε κόλλες Α4 και τις σκόρπισε στο δάπεδο ανάκατες. Χώρισε τα παιδιά σε ζευγάρια και τα ζήτησε να διαλέξουν δύο φωτογραφίες, μία για κάθε κόσμο, με την προϋπόθεση να έχουν κάτι κοινό στο θέμα τους, πχ μαμάδες με τα παιδιά τους στη θάλασσα, μαμάδες να κοιμίζουν τα παιδιά τους, κτλ.

Είναι χαρακτηριστικό το σχόλιο μαθήτριας στο σημείο αυτό ότι «δεν πρόκειται για δύο διαφορετικούς κόσμους αλλά για έναν που τα έχει όλα». Αυτός ο σχολιασμός έδωσε την αφορμή στο δάσκαλο να προχωρήσει στη δράση της παρούσας θεματικής ενότητας.

Ζητήθηκε από τα παιδιά να κόψουν σε στενές ίσες λωρίδες τις δύο φωτογραφίες και να τις κολλήσουν εναλλάξ σε κόλλες Α3. Έτσι η νέα φωτογραφική τους σύνθεση θα περιλάμβανε και τους δύο κόσμους. Θα έπρεπε στη συνέχεια να δώσουν τίτλο στη δημιουργία τους και να τη στολίσουν τριγύρω με λέξεις που εκφράζουν σκέψεις και συναισθήματά τους (Εικόνα 7).



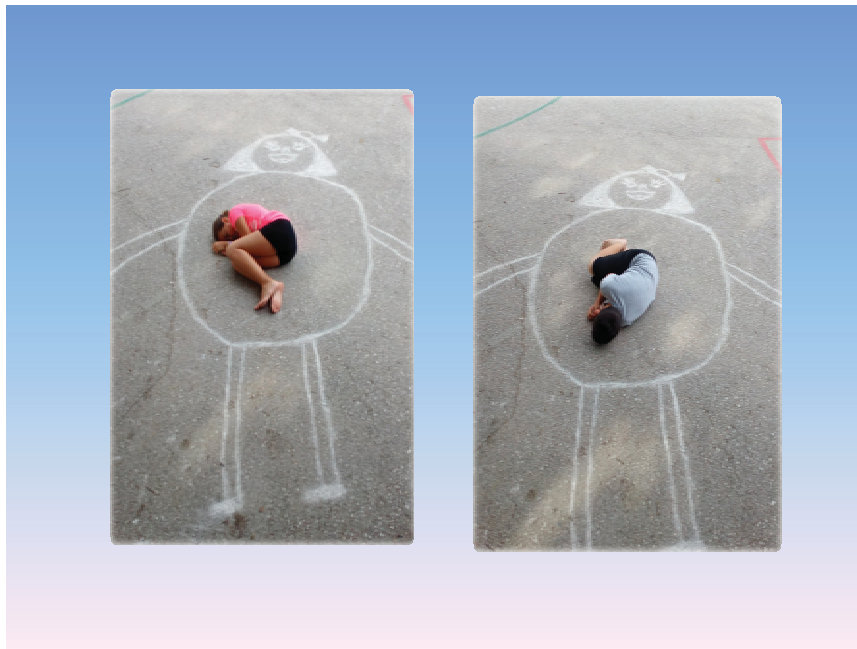
Εικόνα 7. Πάνω από όλα είναι η μαμά

Ο τίτλος της συγκεκριμένης σύνθεσης έδωσε την ευκαιρία στα παιδιά να προσέξουν ότι αλλάζει το νόημα του τίτλου, αν παραλείψουμε το οριστικό άρθρο «η». «Πάνω από όλα είναι η μαμά», «Πάνω από όλα είναι μαμά»: διαφορετικές προσεγγίσεις του ίδιου προσώπου, διαφορετικές οπτικές και αξιολογήσεις. Μας δόθηκε έτσι η ευκαιρία να συζητήσουμε για μια ακόμη φορά στην τάξη τη δύναμη της γλώσσας.

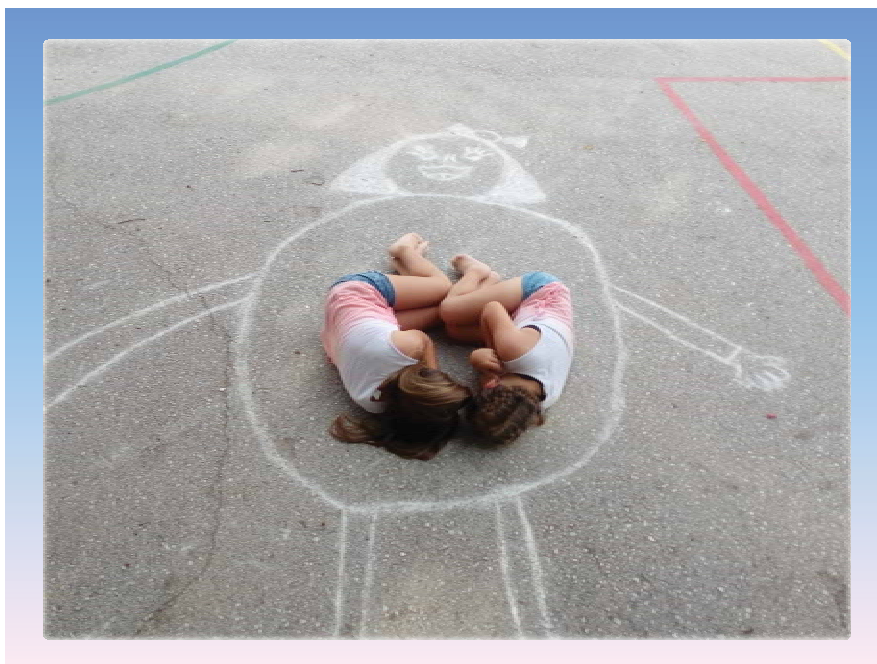
Η επόμενη δράση μας σχετική με την τέχνη της φωτογραφίας ήταν να βγάλουν τα ίδια τα παιδιά φωτογραφίες στην αγκαλιά και στην κοιλιά της μαμάς τους.

Σχεδίασαν με κιμωλία στο τσιμέντο της αυλής δύο μεγάλες μητρικές φιγούρες και φωτογραφήθηκαν είτε ως βρέφη ετοιμόγεννα είτε κρατημένα ψηλά στα χέρια της μαμάς τους (Εικόνα 8, 9, 10).

Οι φωτογραφίες των παιδιών παρουσιάστηκαν στην ολομέλεια της τάξης και έπειτα αναρτήθηκαν στην ιστοσελίδα της τάξης.



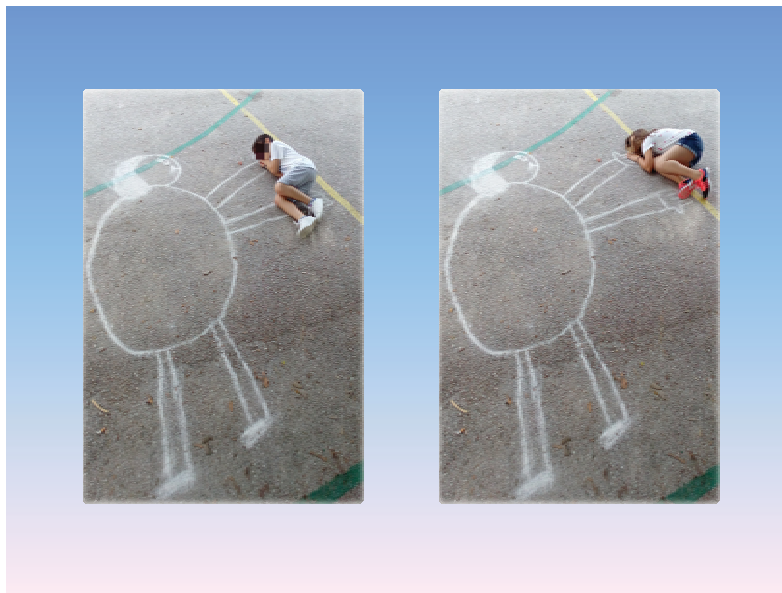
Εικόνα 8. Τα παιδιά ποζάρουν στην κοιλιά της μαμάς τους



Εικόνα 9



«Προτάσεις Τέχνης και Πολιτισμού στην Εκπαίδευση»



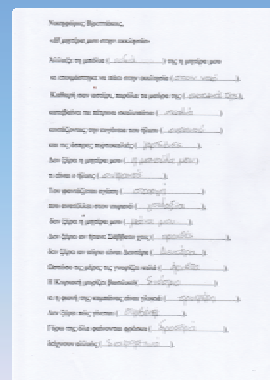
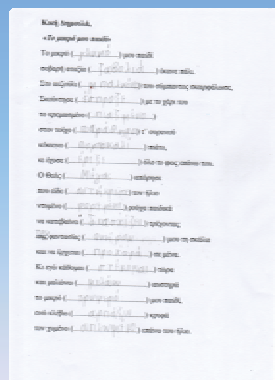
Εικόνα 10. Τα παιδιά ποζάρουν, ψηλά, στα χέρια της μαμάς τους

4^η Θεματική ενότητα

Η μητρότητα στη Λογοτεχνία

Έγινε προβολή λογοτεχνικών κειμένων, πεζών ή ποιημάτων, με κυρίαρχη τη μητρική παρουσία. Οι μαθητές/τριες επεξεργάστηκαν τα κείμενα, έδωσαν χαρακτηρισμούς στους ήρωές τους, έκριναν τα κοινωνικά τους πλαίσια και καταστάσεις ζωής και τα σύγκριναν με αντίστοιχα σύγχρονά τους (1^ο Δημ. Σχ. Αγίων Αναργύρων, 2017). Προσπάθησαν σε κάποια από τα πεζά κείμενα να δώσουν διαφορετικό τέλος αλλάζοντας τις αντιδράσεις των ηρώων ενώ σε ποιήματα αντικατέστησαν τις πρώτες ή τις τελευταίες λέξεις των στίχων με λέξεις δικές τους παρόμοιες ή και διαφορετικές (Εικόνα 11), (Κοτσόβολου, 2013· Τζωράκη, 2015).

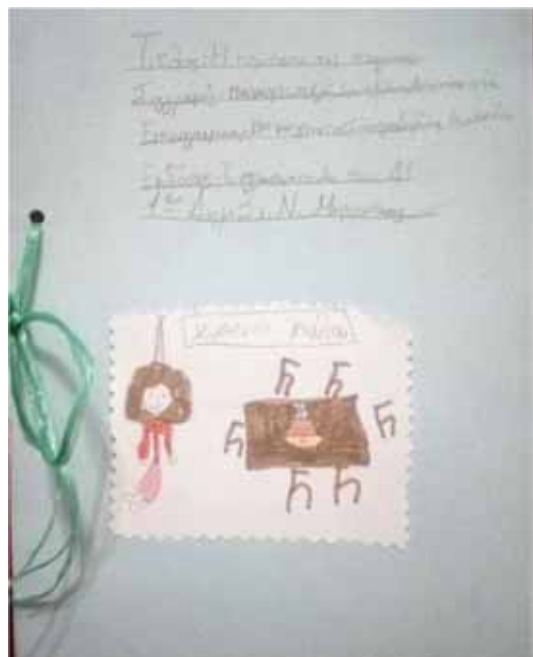
■ Αλλάζουμε το ποίημα στο τέλος και στην αρχή



Εικόνα 11. Εργασίες παιδιών, Αλλάζουμε το ποίημα

Αφού οι μαθητές/τριες μας ήρθαν σε επαφή με λογοτεχνικά κείμενα, τους ζητήσαμε να δημιουργήσουν με την ομάδα τους τη δική τους ιστορία η οποία στη συνέχεια θα έπαιρνε τη μορφή βιβλίου από τα ίδια τα παιδιά.

Έτσι έγινε προβολή στην τάξη τεσσάρων σύγχρονων πινάκων ζωγραφικής και τους ζητήθηκε βλέποντας τους πίνακες με όποια σειρά ήθελαν και ό,τι άλλο ήθελαν σ' αυτούς με τα μάτια της φαντασίας τους να γράψουν μια ιστορία σε κόλλα Α4 διπλωμένη στα τέσσερα. Την ιστορία την εικονογράφησαν, της έβαλαν εξώφυλλο και οπισθόφυλλο με χαρτόνι Α4 και έγραψαν τα στοιχεία του βιβλίου τους: τίτλο, συγγραφείς, εικονογράφιση, εκδόσεις. Όλες οι ομάδες παρουσίασαν τα βιβλία τους και τα διάβασαν στην ολομέλεια της τάξης (Εικόνα 12, 13).



Εικόνα 12. Εξώφυλλο βιβλίου



Εικόνα 13. Εσωτερικό βιβλίου



«Προτάσεις Τέχνης και Πολιτισμού στην Εκπαίδευση»



Εικόνα 14. Εξώφυλλο – Οπισθόφυλλο Συλλογής Ποιημάτων

Έπειτα τα παιδιά έγραψαν δικά τους ποιήματα και δημιούργησαν μια συλλογή ποιημάτων με τίτλο «Μια αληθινή, ζεστή αγκαλιά». Τα ποιήματα διαβάστηκαν στην τάξη. Η συλλογή εικονογραφήθηκε από τα ίδια τα παιδιά και τους δόθηκε σε μορφή βιβλίου. Επίσης με το λογισμικό issuu πήρε τη μορφή ψηφιακού βιβλίου και αναρτήθηκε στην ιστοσελίδα της τάξης (Εικόνα 14, 15).



Εικόνα 15. Ποιήματα των παιδιών

5^η Θεματική ενότητα

Γιορτή Μητέρας

Στο πορτρέτο της μαμάς, που είχαν φτιάξει αρχικά, έγραψαν μια ευχή ή ένα μήνυμα αγάπης για τη μητέρα τους και με τις λέξεις «μαμά» ή «μάννα» ή «μανούλα» δημιούργησαν μια ακροστιχίδα.



Τα πορτρέτα και ένα ηχητικό μήνυμα από κάθε παιδί αποτέλεσαν υλικό για τη δημιουργία video με το λογισμικό "Movie Maker" το οποίο ήταν και το δώρο μας για τις μανούλες της τάξης, αφού θα μπορούσαν να το παρακολουθήσουν στην ιστοσελίδα της τάξης, ανήμερα της Γιορτής της μητέρας.

6^η Θεματική ενότητα

Η μητρότητα στον Κινηματογράφο και στο Θέατρο

Τα παιδιά παρακολούθησαν κινηματογραφικές σκηνές από έργα του ελληνικού κλασικού κινηματογράφου και σχολίασαν τους ποικίλους, διαφορετικούς ρόλους της μάνας μέσα στην οικογένεια. Σημαντική είναι εδώ η άποψη των παιδιών ότι παρ' όλες τις υπερβολές, τις διεκδικήσεις, τα τεχνάσματα, η παρουσίαση και η στήριξη της είναι αδιαμφισβήτητη.

Επίσης μας δόθηκε η ευκαιρία να μιλήσουμε για Ελληνίδες πρωταγωνίστριες που ξεχώρισαν στο ρόλο της μάνας όπως την Ελένη Ζαφειρίου (ΜΗΧΑΝΗ ΤΟΥ ΧΡΟΝΟΥ), τη Μαίρη Μεταξά, κ.ά.

Οι ταινίες που μας δάνεισαν τις σκηνές τους έχουν αναφερθεί στην αρχή της εργασίας με τίτλο «5.2 Απαιτούμενη Υλικοτεχνική Υποδομή-Ψηφιακό Υλικό».

Στη συνέχεια γνωρίσαμε το πρόσωπο της μητέρας μέσα από την τέχνη του Θεάτρου και πιο συγκεκριμένα από την παράσταση «Ιφιγένεια εν Αυλίδι», του Ευριπίδη από το Θέατρο Τέχνης, στο αρχαίο θέατρο της Πάτρας το 1999. Μία παράσταση που την παρακολουθήσαμε στο διαδίκτυο και μπορέσαμε να ζωντανέψουμε ένα ακόμη πρόσωπο μητέρας, ακόμη πιο δυναμικό, όπως αυτό της Κλυταιμνήστρας, που δε διστάζει να σταθεί απέναντι σε δυνάμεις και πρόσωπα εξουσίας προκειμένου να σώσει το παιδί της.

7^η Θεματική ενότητα

Η μητρότητα στην Ορθόδοξη Χριστιανική Θρησκεία

Οι μαθητές/τριες με φύλλα εργασίας μπήκαν στην αίθουσα υπολογιστών του σχολείου και χωρισμένοι σε τετραμελείς ομάδες αναζήτησαν ονομασίες της Θεοτόκου ως μητέρας του Θεανθρώπου (Σιάχος, Δ., 2017).

Κάθε φύλλο εργασίας τους οδηγούσε σε συγκεκριμένη ιστοσελίδα από την οποία θα έπρεπε να αντλήσουν πληροφορίες για την ονομασία της Παναγίας, να δικαιολογήσουν την συγκεκριμένη ονομασία, να ξεχωρίσουν την ομάδα των ανθρώπων που συντρέχουν σ' αυτήν και για ποιο λόγο, να συλλέξουν ιστορικά ή λαογραφικά στοιχεία για την εικόνα της, να σημειώσουν σε ποιο ναό ή μοναστήρι βρίσκεται η εικόνα και σε ποια περιοχή της Ελλάδας.


Ας σημειωθεί ότι με το λογισμικό "Google Earth" τα παιδιά είχαν τη δυνατότητα να επισκεφτούν τους ναούς ή τα αντίστοιχα μοναστήρια και να γνωρίσουν τις περιοχές της Ελλάδας όπου βρίσκονται.

Παράλληλα τα παιδιά είχαν την ευκαιρία να παρατηρήσουν τη βυζαντινή αγιογραφία (χαρακτηριστικά προσώπου, ένδυση, χρώματα, κά) και να τη συγκρίνουν με αντίστοιχα έργα της Αναγέννησης στη Δυτική Ευρώπη.

Κάθε ομάδα παρουσίασε με το λογισμικό "Power Point" τα αποτελέσματα της έρευνάς της στην ολομέλεια της τάξης (Εικόνα 16).

Παναγία Γαλακτοτροφούσα

- Η εικόνα παρουσιάζει την Παναγία να θηλάζει το Χριστό.
- Προστατεύει τις γυναίκες που θηλάζουν
- Πριν πεθάνει ο Όσιος Σάββας είπε σ' αυτούς που ήταν γύρω από το κρεβάτι του, ότι κάποτε θα επισκεφθεί τη Λαύρα κάποιο βασιλόπουλο, Σάββας και αυτός. Να του δώσουν την εικόνα της Παναγίας Γαλακτοτροφούσης σαν ευλογία. Έτσι κι έγινε! Αυτός τη μετέφερε στο Άγιο Όρος, στη Ιερά Μονή Χιλιανδαρίου



Εικόνα 16. Παρουσίαση-Παναγία Γαλακτοφορούσα

8^η Θεματική ενότητα

Η μητρότητα στη Μουσική

Οι μαθητές/τριες απόλαυσαν και τραγούδησαν στην τάξη τραγούδια αφιερωμένα στη μητέρα και αναγνώρισαν σε πολλά από αυτά και τη δική τους μητέρα. Εξέφρασαν τα συναισθήματά τους και συμφωνήσαν ότι η μητέρα είναι ένα πρόσωπο που βρίσκεται πάντα στη ζωή μας ακόμη και όταν έχει φύγει από δίπλα μας.

Οι τίτλοι των τραγουδιών έχουν καταγραφεί στην αρχή της εισήγησης με τίτλο «5.2 Απαιτούμενη Γλυκοτεχνική Υποδομή-Ψηφιακό υλικό»

9^η Θεματική ενότητα

Η μητρότητα στη Φιλαναγνωσία

Το τελευταίο τραγούδι «Μια μάνα που 'χε έναν γιο», παραδοσιακό τραγούδι της Μυτιλήνης, μας βοήθησε να αναφερθούμε στο θέμα της υιοθεσίας μέσα από ένα βιβλίο και να αναδείξουμε την αξία της στη ζωή του ατόμου και της κοινωνίας.



Το βιβλίο έχει τον τίτλο «Γυρεύοντας μια αγκαλίτσα», του Διονύση Βαλεριάνου, εκδόσεις ΕΛΛΗΝΟΕΚΔΟΤΙΚΗ.

Τέθηκαν προβληματισμοί, όπως ποιοι είναι θετοί και φυσικοί γονείς, ποιος διεκδικεί τον τίτλο του γονέα και γιατί, σε τι μοιάζουμε και σε τι διαφέρουμε με τους γονείς μας, τι θα θέλαμε να βελτιώσουμε, τι θα θέλαμε να αλλάξουμε, ποιες μορφές οικογένειας έχουμε σήμερα.

10^η Θεματική ενότητα

Η κουζίνα της μαμάς

Τα παιδιά έφεραν στην τάξη νόστιμες λιχουδιές της μαμάς τους. Τις παρουσίασαν και είχαν την ευκαιρία να τις δοκιμάσουν. Κάποιες από αυτές, τις πιο εύκολες, τις ετοιμάσαμε και στην τάξη κάτι που σκόρπισε σε όλους μας κέφι και γευστικές απολαύσεις.

7. Παρουσίαση του προγράμματος

Όλες οι δράσεις του προγράμματος βρίσκονται αναρτημένες στην ιστοσελίδα της τάξης, «Τα Εξυπνοπούλια του Δ1», στη σελίδα της Ευέλικτης Ζώνης.

Επίσης κατά καιρούς τα αποτελέσματα των δράσεων παρουσιάζονταν στα ταμπλό των διαδρόμων του σχολείου, ώστε να έχουν την ευκαιρία και οι υπόλοιποι μαθητές των άλλων τάξεων να δουν τη δουλειά των παιδιών, να ευαισθητοποιηθούν και να εμπνευστούν, ίσως, από αυτήν.

8. Επέκταση

Αν ο εκπαιδευτικός θα ήθελε να προσθέσει μία νέα δράση στο πρόγραμμα, αυτή θα ήταν μια γιορτή ανήμερα της Γιορτής της Μητέρας στην οποία τα παιδιά θα παρουσίαζαν τη δουλειά τους, θα ζωντάνευαν με διαλόγους καθημερινές σκηνές με τη μητέρα τους αλλά και σκηνές από τις ταινίες του κλασικού ελληνικού κινηματογράφου.

Ωστόσο η εκδήλωση δε θα ήταν μόνο παρουσίαση του προγράμματος αλλά κυρίως μια γιορτή, με τραγούδι, χορό, χειροποίητα εδέσματα των μαμάδων, στην οποία παιδιά και μαμάδες θα μοιράζονταν στοργικά συναισθήματα, κέφι και χαρά.

9. Αξιολόγηση

9.1. Διαμορφωτική

Η διαμορφωτική αξιολόγηση πραγματοποιείται κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Ο εκπαιδευτικός παρατηρεί τη συμμετοχή, το ενδιαφέρον και τις αντιδράσεις των μαθητών του καθώς και αν αντιλαμβάνονται και πραγματοποιούν τις οδηγίες του.

Επομένως δείκτης αξιολόγησης είναι και η υλοποίηση των προτεινόμενων δράσεων, η ανακοίνωση των αποτελεσμάτων στην ολομέλεια, η ανταλλαγή απόψεων καθώς και η έκφραση σκέψεων και συναισθημάτων είτε από την ομάδα είτε από το άτομο.



Ωστόσο η αξιολόγηση υλοποιείται και στο επίπεδο της συνεργασίας μαθητών και δασκάλου ή και των μαθητών μεταξύ τους. Οι μαθητές κρίνουν το επίπεδο συνεργασίας τους είτε με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας είτε με το δάσκαλο τους και προτείνουν τρόπους επίλυσης των προβλημάτων που παρουσιάζονται. Στην υλοποίηση του ίδιου στόχου μπορεί να βοηθήσει και ο δάσκαλος.

9.2. Τελική

Η αξιολόγηση σε όλες τις δραστηριότητες γίνεται με τις δράσεις που συνοδεύουν την κάθε θεματική ενότητα, όπως: δημιουργική γραφή, φωτογραφική σύνθεση, δημιουργία φωτογραφίας, συλλογή ποιημάτων των παιδιών, δραματοποίηση σκηνών, προβολή παρουσίασης βυζαντινών εικόνων, πλοήγηση σε αξιοθέατα, βιωματικές δράσεις, τα οποία προβάλλονται στην ιστοσελίδα της τάξης, «*Τα Εξυπνοπούλια του Δ1*»

Κάθε φορά, στο τέλος, ακολουθεί συζήτηση στην ολομέλεια όπου όλα τα μέλη ανακοινώνουν τις εντυπώσεις τους, πώς βίωσε καθένας όλη αυτή τη διδακτική εμπειρία, τι σκέψεις έκανε, τι ένιωσε, τι του άρεσε, τι θα ήθελε να αλλάξει, αλλά και τι διαφορετικό προτείνει.

Όλα όσα σκεφτήκαμε και νιώσαμε προσπαθήσαμε να τα θυμηθούμε μέσα από το τραγούδι «*Μαμά γερνάω*» και να αναλογιστούμε αν τελικά ήταν εύστοχο που διαλέξαμε τον τίτλο του τραγουδιού να αποτελέσει και τίτλο του προγράμματός μας.

10. Συμπεράσματα

Σε μια προσπάθεια ανακεφαλαίωσης της εργασίας θα μπορούσαμε να χαρακτηρίσουμε το πρόγραμμα καινοτόμο, διαθεματικό, πολυτροπικό, ευέλικτο.

Με όλες τις θεματικές ενότητες τα παιδιά συνειδητοποίησαν και ένιωσαν ότι η μητέρα είναι «ανάσα» στη ζωή του ανθρώπου κάτι το οποίο ακύστηκε μέσα στην τάξη. Είναι ένα πρόσωπο που υπάρχει μέσα μας ακόμα κι όταν δε βρίσκεται δίπλα μας ως φυσική παρουσία. Η ύπαρξη ή η απουσία της στηγματίζει τη ζωή μας. Αποτελεί άγκυρα, γείωση του ανθρώπου και κινητήρια δύναμη για την ισορροπημένη εξέλιξή του.

Κατά γενική ομολογία τα παιδιά αναγνώρισαν μέσα από τις δράσεις του προγράμματος ότι οι ρόλοι της μητέρας είναι πολυάριθμοι και διαφορετικοί και παρ' όλες τις σωστές ή τις λανθασμένες επιλογές της η στήριξη και η προστασία στο παιδί της είναι αδιαμφισβήτητη.

Παράλληλα το πρόγραμμα έδωσε την ευκαιρία στους μαθητές/τριες να αντιληφθούν και να νιώσουν ότι η τέχνη αποτελεί μέσο έκφρασης και επικοινωνίας ενώ ταυτόχρονα βοηθάει τους ανθρώπους να ξεκλειδώσουν και να μοιραστούν με τους γύρω τους τρυφερά ή δύσκολα συναισθήματα, κρυφές ή ανομολόγητες σκέψεις αλλά και να αναγνωρίσουν ότι οι



ανθρώπινες ανάγκες τις περισσότερες φορές είναι κοινές και αναγκαίες ως τροφή του σώματος, του νου και της ψυχής.

Όλες οι δραστηριότητες αποδεικνύουν τη θετική στάση των παιδιών, τον ενθουσιασμό τους και την ενεργή συμμετοχή τους στην εφαρμογή όλων των δράσεων, την καλλιέργεια της κριτικής, δημιουργικής σκέψης και ενσυναίσθησης, την έκφραση της χαράς και της ευχαρίστησής τους, την υπεύθυνη στάση τους στην ομάδα αλλά και το θετικό επίπεδο συνεργασίας τους.

Από την πλευρά του δασκάλου εκείνο που θα μείνει χαραγμένο στη μνήμη και στην ψυχή του είναι βλέμματα, κινήσεις, απρόσμενες ατάκες, λόγια αγάπης, στοργής, φροντίδας, εικόνες οικογενειακής γαλήνης και θαλπωρής.

Πολλές ήταν οι στιγμές που ο δάσκαλος θυμόταν και προσωπικά του βιώματα και τα μοιραζόταν στην τάξη με τα παιδιά, κάτι που τους ξάφνιαζε και ενίσχυε ακόμη περισσότερο τη σχέση του με τους μαθητές του.

Αναμφισβήτητα η συγκίνηση από τα λόγια των παιδιών ήταν τέτοια που η ροή του προγράμματος αρκετές στιγμές, ήταν δύσκολο να συνεχιστεί.

Εν κατακλείδι το πρόγραμμα ανέδειξε έργα ελληνικού πολιτισμού κάνοντάς μας περήφανους σε καιρούς δύσκολους και ταυτόχρονα αποτύπωσε έντονα στο νου και στην ψυχή μας σκέψεις και συναισθήματα και μας έδωσε την ευκαιρία να τα ελευθερώσουμε και να τα αναδείξουμε μορφαίνοντας τα πρόσωπα και τις ψυχές μας. Το ζήσαμε!

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσσες

Βαλεριάνος, Δ. (2010), *Γυρεύοντας μια αγκαλίτσα*, Αθήνα: Ελληνοεκδοτική.

1^ο Δημοτικό Σχολείο Αγίων Αναργύρων (2017), *Η Μητέρα στην Τέχνη*.

Ανακτήθηκε στις 21/11/2017 από <http://1dim-ag-anarg.att.sch.gr/?p=399>

ΙΔΡΥΜΑ ΤΗΣ ΒΟΥΛΗΣ ΤΩΝ ΕΛΛΗΝΩΝ ΓΙΑ ΤΟΝ ΚΟΙΝΟΒΟΥΛΕΥΤΙΣΜΟ ΚΑΙ ΤΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ(2009), «*Αφιέρωμα στην Ελληνίδα Μάνα: Η ΜΗΤΡΟΤΗΤΑ ΣΤΗ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΤΕΧΝΗ*», Ανακτήθηκε στις 21/11/2019 από http://foundation.parliament.gr/contentData/mhtrothta_low.pdf

Κολιάδης, Ε. (2007), *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη*, Κεφάλαιο 2: *Τα δομικά γνωστικά πρότυπα μάθησης, 2.3 Η κοινωνικο-ιστορική θεωρία μάθησης και ανάπτυξης του Lew Vygotsky (189-198)*, Σειρά Σύγχρονες Ψυχολογικές Θεωρίες Μάθησης, τόμος Γ', Αθήνα.

Κοτσόβολου, Γ., (2013), *Homo Universalis*. Ανακτήθηκε στις 21/11/2019 από http://homouniversalisgr.blogspot.com/2013/05/blog-post_9424.html

Ματσαγγούρας, Η. (2004), *Θεωρία και πράξη της Διδασκαλίας Τ.Β' Στρατηγικές Διδασκαλίας: Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη*, Αθήνα: Gutenberg.



- ΜΗΧΑΝΗ ΤΟΥ ΧΡΟΝΟΥ, Ελένη Ζαφειρίου, η «μάννα» του Ελληνικού Κινηματογράφου που δε γνώρισε ποτέ την αληθινή της μητέρα Ανακτήθηκε στις 21/11/2019 από <https://bit.ly/33W3sAw>
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2004-2011), «Διαθεματικό Εννιαίο Πλαίσιο Σπουδών» (ΔΕΠΠΣ), «Γ': Προγράμματα Σχεδιασμού και ανάπτυξης Διαθεματικών Δραστηριοτήτων, Ευέλικτη Ζώνη», (616-620)
- Παυλίδου, Α. (2017), Ιστοσελίδα Δ1 1^{ου} Δημ. Σχ. Ν. Μηχανιώνας, «Τα Εξυπνοπούλια του Δ1». Ανακτήθηκε στις 21/11/2019 από <https://bit.ly/33RFM0h>
- Σιάχος, Δ., (2017), WinCancer, Τα ονόματα της Παναγίας μας και οι συμβολισμοί τους. Ανακτήθηκε στις 21/11/2019 από <https://bit.ly/364DFaQ>
- Τζωράκη, Ρ. (2015), Λογοτεχνικό περιβόλι. Ανακτήθηκε στις 21/11/2019 από http://logotexnikoperiboli.blogspot.com/2015/05/blog-post_11.html

Ταινίες

- Δαλιανίδης, Γ., (1969), Το ανθρωπάκι. Ανακτήθηκε στις 21/11/2019 από <https://www.youtube.com/watch?v=Sxwl1QdzbDQ>, <https://www.youtube.com/watch?v=qNm6311qUKY>
- Δαλιανίδης, Γ., (1973), Είκοσι γυναίκες κι εγώ, Ανακτήθηκε στις 21/11/2019 από <https://www.youtube.com/watch?v=xmdfCKx9w0l>
- Δημόπουλος, Ντ., (1965), Μια τρελή τρελή οικογένεια. Ανακτήθηκε στις 21/11/2019 από <https://www.youtube.com/watch?v=tnEJ9XEgM1w>, <https://www.youtube.com/watch?v=yhJK-WqA1QQ>, https://www.youtube.com/watch?v=z3GvO_s9tlc, <https://www.youtube.com/watch?v=z63MXpK4oqs>
- Δημόπουλος, Ντ., (1966), Τζένη Τζένη. Ανακτήθηκε στις 21/11/2019 από <https://www.youtube.com/watch?v=9I2xGTMGMZ4>
- Τζίμας, Ν., (1970), Αστραπόγιαννος. Ανακτήθηκε στις 21/11/2019 από <https://www.youtube.com/watch?v=8iOuLRjwDXM>
- Φώσκολος, Ν., (1970), Υπολοχαγός Νατάσα. Ανακτήθηκε στις 21/11/2019 από <https://www.youtube.com/watch?v=WoyupKdkElo>
- Σακελλάριος, Α., 1958, Η κυρά μας η μαμή, FINOS FIM, Οι Κωμωδίες, Συλλεκτική Έκδοση, Σειρά 1, DVD 3, Victory Media S.A, Αθήνα 2007

Θεατρικό έργο (video)

- Ευριπίδη, *Ιφιγένεια εν Αυλίδι*, , Θέατρο Τέχνης, (Πάτρα, 1999). Ανακτήθηκε στις 21/11/2019 από https://www.youtube.com/watch?v=NOUIV_TUFXQ&t=3423s

Τραγούδια (video):



- Βίρβος, Κ., Θεοδωράκης, Μ., *Κοιμήσου αγγελούδι μου* (Νανούρισμα). Ανακτήθηκε στις 21/11/2019 από <https://www.youtube.com/watch?v=oPI44B4z7yY>
- Γκάτσος, Ν., Χατζιδάκις, Μ., Νανούρισμα. Ανακτήθηκε στις 21/11/2019 από <https://www.youtube.com/watch?v=GOPFagRnfSA>
- Ιωάννου, Ο. , Aznavour, Ch., *Μαμά*. Ανακτήθηκε στις 21/11/2019 από <https://www.youtube.com/watch?v=YRBjGVmmx7k>
- Κάντζολα-Σαμπατάκου, Β., Σαββόπουλος, Δ., *Νάνι το μωρό μου*. Ανακτήθηκε στις 21/11/2019 από <https://www.youtube.com/watch?v=wBu7tqnxLcA>
- Λουδοβίκος των Ανωγείων, *Μάνα*. Ανακτήθηκε στις 21/11/2019 από <https://www.youtube.com/watch?v=4lZzT8zj76k>
- Μπαλτζή, Σ., Σιόλας, Στ., *Η μάνα μου*. Ανακτήθηκε στις 21/11/2019 από <https://www.youtube.com/watch?v=tQl15dHZbTo>
- Νικολακοπούλου, Λ., Κραουνάκης, Σ., *Μαμά γερνάω*. Ανακτήθηκε στις 21/11/2019 από https://www.youtube.com/watch?v=_dHnGGISlns&t=99s
- Παπαδόπουλος, Χ., Μαγκατόπουλος, Δ., *Αγγελάκι*. Ανακτήθηκε στις 21/11/2019 από https://www.youtube.com/watch?v=EF_bK6uTDbg
- Παραδοσιακό Μυτιλήνης, Παπακωνσταντίνου, Θ., *Μια μάνα που 'χε έναν γιο(Πέρδικα)*. Ανακτήθηκε στις 21/11/2019 από <https://www.youtube.com/watch?v=a7aZmoarcOc>
- Σιδέρη, Ι., Σελιτσανιώτης, Μ., *Νανούρισμα*. Ανακτήθηκε στις 21/11/2019 από <https://www.youtube.com/watch?v=huPL-LUEITY>
- Τσανάκαλης, Γ., *Η μάνα εν κρύον νερόν*. Ανακτήθηκε στις 21/11/2019 από https://www.youtube.com/watch?v=Fgqd_c3EtOA

Άννα Παυλίδου

Δασκάλα, 1^ο Δημ. Σχ. Ν. Μηχανιώνας
anna.pavlidou95@gmail.com



**Διδακτική προσέγγιση-καινοτόμος δράση:
Δημιουργία ταινίας μικρού μήκους, με τίτλο:
«Φελίτσια ένα δρακάκι κάπως διαφορετικό....», με
πρωταγωνιστές και συνδημιουργούς τα νήπια στο
ολοήμερο τμήμα του 3ου Νηπιαγωγείου Βουτών**

Μαρία (Μάνια) Περάκη-Μακρή

Περίληψη

Στα πλαίσια προγράμματος σχολικών δραστηριοτήτων, έχοντας χρονικούς περιορισμούς και αντίξοες συνθήκες, καταφέραμε να δημιουργήσουμε την πρώτη κινηματογραφική μαθητική ταινία μικρού μήκους, στο 3ο Νηπιαγωγείο Βουτών (ολοήμερο τμήμα) με τίτλο: «Φελίτσια ένα δρακάκι κάπως διαφορετικό...». Μια ιστορία για την ξενοφοβία, τη διαφορετικότητα και τον σχολικό εκφοβισμό. Η ταινία πήρε τέσσερα Βραβεία - Διακρίσεις το σχολικό έτος 2018-19 και 2019-20 σε Μαθητικούς Διαγωνισμούς. Η ταινία αποτελεί καινοτόμο σχολική δράση. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μέσο διάχυσης των τεχνών στα σχολεία και να χρησιμοποιηθεί ως εκπαιδευτικό υλικό για προβολή και αξιοποίηση, σε θέματα πρόληψης ανισοτήτων, ξενοφοβίας, σχολικού εκφοβισμού, σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Μπορεί να προβληθεί ως εκπαιδευτικό και ερευνητικό υλικό σε φοιτήτριες και φοιτητές Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής κα Προσχολικής Εκπαίδευσης των Πανεπιστημίων.

Λέξεις κλειδιά: μαθητική ταινία, διαφορετικότητα, σχολικός εκφοβισμός, ταινία μικρού μήκους, τέχνες

1.Εισαγωγή

Η τεχνολογική ανάπτυξη στους τομείς της πληροφορικής και τα επιτεύγματα αυτής έχουν εισβάλει σε όλους τους τομείς της σύγχρονης ζωής και φυσικά και στον τομέα της εκπαίδευσης.

Τα σημερινά παιδιά έρχονται σε επαφή με πολλά και διαφορετικά οπτικοακουστικά μέσα, όπως τάμπλετ, κινητά, τηλεόραση, Η/Υ, κινηματογράφος, κ.λπ., από πολύ νωρίς στην ζωή τους, τα οποία χρησιμοποιούνται όχι μόνο ως μέσα ψυχαγωγίας αλλά και ως μέσα μάθησης, εκπαίδευσης και διδασκαλίας. Ένα οπτικοακουστικό μέσο το οποίο μπορεί να χρησιμοποιηθεί και να αξιοποιηθεί στην εκπαίδευση είναι οι ταινίες μικρού μήκους και η παραγωγή μαθητικών ταινιών .

2. Βιβλιογραφική ανασκόπηση

2.1.Ο ρόλος της τέχνης στοσχολείο

Η διδασκαλία μέσω της τέχνης είναι μια σχετικά πρόσφατη,για τα ελληνικά δεδομένα, μέθοδος διδασκαλίας που συνδέεται με τις δυνατότητες της εποπτικής και βιωματικής διδασκαλίας και της αντίληψης της



πραγματικότητας μέσω των αισθήσεων, των συναισθημάτων και των βιωμάτων. Με την εισαγωγή των μαθητών στον εντυπωσιακό κόσμο της τέχνης η μάθηση αποκτά νέες διαστάσεις και προεκτάσεις.

Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα οι τέχνες αρχίζουν να αξιοποιούνται στον χώρο της εκπαίδευσης μετά το τέλος της δικτατορίας, το 1974, όπου κάνουν την εμφάνισή τους για πρώτη φορά, στην εκπαιδευτική νομοθεσία, η δημιουργική απασχόληση, οι πολιτιστικές δραστηριότητες, η εκπαιδευτική τηλεόραση και η περιβαλλοντική εκπαίδευση.

Σύμφωνα με διεθνείς έρευνες η επαφή και η ενασχόληση με τις τέχνες βοηθά στην ανάπτυξη τεσσάρων γνωστικών λειτουργιών. Αυτές είναι η γνωστική ευελιξία, η ενοποίηση της γνώσης, η φαντασιακή σκέψη και η αντίληψη της αισθητικής αξίας της τέχνης (Efland, 2002).

Οι Falk & Dierking (2000) υποστηρίζουν ότι οι τέχνες απευθύνονται στους μαθητές συνδέοντας τρία περιβάλλοντα, το προσωπικό (εμπειρίες, γνώσεις), το κοινωνικό (σχέση με άλλους) και το φυσικό περιβάλλον (περίγυρος, περιβάλλον στο οποίο ζει (Κακούρου- Χρόνη, 2006).

Η κάθε μορφή τέχνης όπως π.χ. ο κινηματογράφος ή το θέατρο, μπορεί να οδηγήσει τους μαθητές σε έναν διάλογο- επικοινωνία με τον εαυτό τους αλλά και με τους άλλους και τους βοηθά να κατανοήσουν τις πανανθρώπινες αξίες της ζωής και τον ρόλο τους σε αυτή (Κακούρου – Χρόνη, 2006).

2.2. Στόχοι της εκπαίδευσης στον 21^ο αιώνα

Η εκπαίδευση μπορεί και πρέπει να συμβάλει στην ενίσχυση της ευρωπαϊκής ιδιότητας του πολίτη. Αυτός ο στόχος μπορεί να επιτευχθεί μέσω της προβολής και υιοθέτησης κοινών αξιών και την ανάπτυξη σε κάθε άτομο-πολίτη του αισθήματος ότι ανήκει σε μια κοινή κοινωνική, πολιτισμική και δημοκρατική κοινότητα η οποία θα διακατέχεται από αξίες όπως τη συνεργασία, την αλληλεγγύη, την κατανόηση και την αποδοχή των πολιτισμικών διαφορών (Νικολάου, 2006).

Η εκπαίδευση μπορεί επίσης να συμβάλει μέσω προγραμμάτων και σχολικών δραστηριοτήτων στην απόρριψη προκαταλήψεων και διαφορών που πηγάζουν από φυλετικές ή εθνικιστικές διακρίσεις.

Απώτερος στόχος της εκπαίδευσης θα πρέπει να είναι η παγκόσμια εδραίωση της ισότητας, της ελευθερίας, της δικαιοσύνης, της κοινωνικής συνοχής, της αλληλοκατανόησης και αλληλεγγύης στο πλαίσιο της δημοκρατικής συμμετοχής του κάθε ατόμου- πολίτη στην κοινωνία.

2.2.1. Στόχοι του Ευρωπαϊκού Σχολείου και της Διεθνούς Επιτροπής για την Εκπαίδευση στον 21^ο αιώνα

Οι βασικοί άξονες για την εκπαίδευση στον 21ο αιώνα, όπως τέθηκαν από τον Jacques Delors (2002) είναι οι: α) μαθαίνω πώς να μαθαίνω, β) μαθαίνω πώς να ενεργώ, γ) μαθαίνω πώς να «υπάρχω» και δ) μαθαίνω πώς να συμβιώνω με τους άλλους.



Οι άξονες αυτοί αντικατοπτρίζουν τις συνθήκες της σύγχρονης εποχής που χαρακτηρίζεται από νέους τρόπους επικοινωνίας και διάδοσης των πληροφοριών, μιας εποχής που οι σημερινοί πολίτες θα είναι οι αυριανοί πολίτες του κόσμου.

Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι στόχοι της εκπαίδευσης διεθνώς και κυρίως οι στόχοι του Ευρωπαϊκού σχολείου και της Διεθνούς επιτροπής για την εκπαίδευση στον 21^ο αιώνα να συνοψίζονται στα παρακάτω:

- α. Ανάπτυξη της ανθρωπότητας με ειρήνη, ελευθερία, κοινωνική δικαιοσύνη.
- β. Μαθαίνει τους μαθητές- μαθήτριες να συμβιώνουν με τους άλλους σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία.
- γ. Μαθαίνει τους μαθητές- μαθήτριες, πώς να πράττουν και πώς να αντιμετωπίζουν ποικίλες απρόβλεπτες καταστάσεις.
- δ. Μαθαίνει τους μαθητές- μαθήτριες πώς να γνωρίσουν τον εαυτό τους και να διακρίνουν με σαφήνεια τα στοιχεία, που τους ξεχωρίζουν ως ανθρώπους (κρίση, λογική, νους, ενσυναίσθηση).

2.3. Προγράμματα σχετικά με την τέχνη και τον κινηματογράφο στην εκπαίδευση

Μόλις πριν λίγα χρόνια το Υπουργείο Παιδείας έθεσε ως στόχο την επαφή των μαθητών με τις τέχνες παράλληλα με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στον τομέα αυτό, ενώ έχουν ήδη υλοποιηθεί προσπάθειες εφαρμογής των τεχνών στα σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αλλά και στην εκπαίδευση ενηλίκων (Κόκκος, 2011: 11).

Ένα σημαντικό πρόγραμμα που αφορά την επιμόρφωση ενηλίκων στη χρήση της τέχνης στην εκπαίδευση, είναι το e-learning Επιμορφωτικό Πρόγραμμα με τίτλο: «ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΤΕΧΝΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ».

Ένα άλλο πρόγραμμα που εισάγει τους μαθητές στην τέχνη του κινηματογράφου είναι το δια-δραστικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα με τίτλο: «Πρώτη Ώρα: Σινεμά». Το πρόγραμμα υλοποιείται από το 2006 από την Κινηματογραφική Εταιρεία Αθηνών στα σχολεία και απευθύνεται σε μαθητές Δημοτικού, Γυμνασίου και Λυκείου.

Από τον Φεβρουάριο του 2015 το Διεθνές Φεστιβάλ Κινηματογράφου της Αθήνας σε συνεργασία με το Κοινωνικό Ίδρυμα Ιωάννη Σ. Λάτση, παρουσίασε το πρόγραμμα αυτό σε μια διαδραστική μορφή σε σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Αττικής αλλά και άλλων περιοχών της Ελλάδας. Στόχος του προγράμματος ήταν η εξοικείωση των μαθητών και των καθηγητών με την τέχνη του κινηματογράφου.

Τον Οκτώβριο του 2015 το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) σε συνεργασία με την Ανώτατη Σχολή Καλών Τεχνών και τη Στέγη Γραμμάτων και Τεχνών του Ιδρύματος Ωνάση, συνδιοργάνωσαν συνέδριο με θέμα: «Τέχνη & Εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο Σχολείο του 21ου αιώνα». Στο συνέδριο παρουσιάστηκαν σύγχρονες παιδαγωγικές



προτάσεις και καλές πρακτικές που αφορούν τη σχέση τέχνης και σχολείου (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής <http://www.iep.edu.gr>).

2.4. Μαθητικοί Διαγωνισμοί

Τα τελευταία χρόνια έχουν κάνει την εμφάνιση τους στην Ελλάδα οι Μαθητικοί ή Νεανικοί Διαγωνισμοί Ταινιών Μικρού Μήκους.

Σκοπός αυτών των διαγωνισμών είναι να δοθεί στους μαθητές η ευκαιρία να εκφραστούν καλλιτεχνικά, να γίνουν δημιουργοί, να εξοικειωθούν με τη «γλώσσα» της κινηματογραφικής αφήγησης και να αποκτήσουν δεξιότητες οπτικοακουστικής αγωγής. Ακόμη να αποκτήσουν κριτική σκέψη, να γίνουν μελετητές και ερευνητές του κοινωνικού περιβάλλοντός τους και να ευαισθητοποιηθούν ως προς την ανάγκη εξασφάλισης ευκαιριών και όρων αξιοπρεπούς διαβίωσης για όλους τους ανθρώπους ανεξαρτήτως των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών τους.

Ένας από τους πιο σημαντικούς είναι ο «Διεθνής Μαθητικός Διαγωνισμός Ταινιών Μικρού Μήκους Cinema... διάβασε;», ο οποίος συνδιοργανώνεται τα τελευταία δέκα χρόνια από τη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Σερρών, το Φεστιβάλ Ταινιών Μικρού Μήκους της Δράμας, τη Γενική Γραμματεία Επικοινωνίας και Ενημέρωσης, το Τμήμα Εκπαιδευτικής Ραδιοτηλεόρασης και Ψηφιακών Μέσων του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων της Ελλάδας, την ΕΡΤ ΑΕ (Ελληνική Ραδιοφωνία Τηλεόραση), το ΕΚΟΜΕ (Εθνικό Κέντρο Οπτικοακουστικών Μέσων και Επικοινωνίας) και την Πρεσβεία της Κυπριακής Δημοκρατίας στην Ελλάδα – Μορφωτικό Γραφείο – Σπίτι της Κύπρου.

Ο διαγωνισμός απευθύνεται σε μαθητές Νηπιαγωγείων, Δημοτικών σχολείων (όλων των τάξεων, δημόσιων και ιδιωτικών), Γυμνασίων και Λυκείων της Ελλάδας, της Κύπρου και της Ομογένειας. Υλοποιείται με την έγκριση του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων της Ελλάδας και του Υπουργείου Παιδείας, Πολιτισμού, Αθλητισμού και Νεολαίας της Κύπρου, με τη στήριξη του *Ιδρύματος Μιχάλης Κακογιάννης* και σε συνεργασία με το εκπαιδευτικό πρόγραμμα «*Νοιάζομαι και Δρω*».

Άλλος ένας σημαντικός διαγωνισμός είναι αυτός του Μαθητικού Διαγωνισμού «*Camera Zizanio*» που πραγματοποιείται κάθε χρόνο στην Ευρωπαϊκή Συνάντηση Νεανικής Οπτικοακουστικής Δημιουργίας στο ΦΕΣΤΙΒΑΛ ΟΛΥΜΠΙΑΣ, στον Πύργο Ηλείας.

2.5. Ταινίες μικρού μήκους

2.5.1. Ορισμός

Ταινία μικρού μήκους ορίζεται μια ταινία με διάρκεια μικρότερη των 30 λεπτών (Καλαμπάκας & Κυριακουλάκος, 2015: 20).

Η ταινία μικρού μήκους διαθέτει μια γλωσσική συμπύκνωση στη «γραφή» της και συχνά ασκεί ιδιαίτερη γοητεία στους θεατές. Δεν είναι απλά μια μικρογραφία των ταινιών μεγάλου μήκους, χρησιμοποιεί και τα ίδια



εκφραστικά εργαλεία έχοντας συγκριτικά χαμηλό κόστος παραγωγής και αρκετά ευέλικτο τρόπο δημιουργίας.

2.5.2. Εκπαιδευτική- μαθητική ταινία μικρού μήκους

Η ταινία μικρού μήκους, τόσο στην Πρωτοβάθμια όσο και στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, αποτελεί ένα εξαιρετικό μέσο και εργαλείο εκπαίδευσης.

Η ταινία μικρού μήκους μπορεί να χρησιμοποιηθεί στη διδασκαλία πολλών και διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων (Χαριτάκης, 2014).

Μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε προαιρετικά προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων που υλοποιούνται στα σχολεία, Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, όπως προγράμματα αγωγής υγείας, περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και πολιτιστικά προγράμματα.

Η ταινία μικρού μήκους βασίζεται στις αρχές της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας και της μαθητοκεντρικής και βιωματικής μάθησης.

Η δημιουργία μιας μαθητικής ταινίας μικρού μήκους απαιτεί πολύ καλή προετοιμασία και πολλαπλάσιο χρόνο προετοιμασίας (πριν και μετά) σε σχέση με τον χρόνο των γυρισμάτων (Πούλιος, 2019).

3. Στοιχεία εφαρμογής του προγράμματος

3.1. Η ταινία μας

Στα πλαίσια προγράμματος σχολικών δραστηριοτήτων στο Νηπιαγωγείο, καταφέραμε έχοντας χρονικούς περιορισμούς και αντίξοες συνθήκες να δημιουργήσουμε την πρώτη κινηματογραφική μαθητική ταινία μικρού μήκους με τίτλο «Φελίτσια, ένα δρακάκι κάπως διαφορετικό ...», μια ιστορία για τη διαφορετικότητα, τον σχολικό εκφοβισμό και την ξενοφοβία.

Στην ταινία συμμετείχαν ενεργά, σε όλα τα στάδια προετοιμασίας της και πήραν μέρος νήπια και προνήπια του ολοήμερου, κυρίως, τμήματος του Νηπιαγωγείου με τις υπεύθυνες Νηπιαγωγούς του.

Διεύθυνση ταινίας/URL: <https://www.youtube.com/watch?v=pYVuWS-2KPI>

3.2. Περίληψη υπόθεσης της ταινίας

Η Φελίτσια το μικρό πορτοκαλί δρακάκι, η οικογένεια της και πολλοί άλλοι πορτοκαλί δράκοι ξεριζώνονται από τον τόπο τους και ψάχνουν να βρουν την τύχη τους σε άλλους τόπους μακρινούς. Εκεί αντιμετωπίζουν την καχυποψία και την επιφυλακτικότητα. Η Φελίτσια έχει να αντιμετωπίσει στο σχολείο της μπλε χώρας, την κοροϊδία, τον χλευασμό και τον εκφοβισμό. Τι θα κάνει η Φελίτσια; Πώς θα αντιμετωπίσει την κατάσταση η δασκάλα της; Θα την αποδεχτούν τα μπλε δρακάκια; Άραγε έχει ένα μόνο χρώμα η αγάπη;

Η ιστορία της ταινίας με τον ομώνυμο τίτλο εκδόθηκε πρόσφατα από την συγγραφέα του, από τις εκδόσεις ΙΤΑΝΟΣ.

Το πρόγραμμα ξεκίνησε από την έναρξη της σχολικής χρονιάς 2018-19 και η ταινία ολοκληρώθηκε τον Φεβρουάριο του 2019. Το πρόγραμμα όμως



συνεχίστηκε μέχρι το τέλος της χρονιάς με την εκπαιδευτική αξιοποίηση της ταινίας, την παρουσίαση της ταινίας σε γονείς και φίλους, την εκδήλωση της απονομής των βραβείων στην Αθήνα, τον Μάιο του 2019 και την τελική εκδήλωση παρουσία των νηπίων των γονέων, κηδεμόνων, συγγενών και φίλων του Νηπιαγωγείου με την τελική βράβευση όλων των νηπίων και των συντελεστών της ταινίας.

3.3. Σκοποί -Στόχοι

- Να ευαισθητοποιήσουμε τα παιδιά του Νηπιαγωγείου μας σχετικά με το θέμα της σχολικής βίας, εκφοβισμού και της ξενοφοβίας.
- Βελτίωση των σχέσεων, κατανόηση της αναγκαιότητας σεβασμού της διαφορετικότητας.
- Να ενημερώσουμε με παιγνιώδη και βιωματικό τρόπο για το φαινόμενο του Σχολικού Εκφοβισμού και τους τρόπους αντιμετώπισης του.
- Τα νήπια και προνήπια μας να αναγνωρίζουν, να εκφράζουν με κατάλληλο τρόπο και να αποδέχονται τα συναισθήματα τους.
- Να αντιλαμβάνονται τα συναισθήματα των άλλων (ενσυναίσθηση).
- Να μάθουν να συνεργάζονται για την επίτευξη κοινού στόχου.
- Να σέβονται τις ιδιαιτερότητες και τη διαφορετικότητα των άλλων.

3.4. Επιδιώξεις

Μέσω της τέχνης και της δημιουργίας ταινίας επιδιώξαμε:

- Την ενίσχυση της αυτενέργειας των μαθητών- νηπίων μας.
- Την ενίσχυση της φαντασίας και της πρωτοβουλίας για καλλιτεχνική έκφραση και την ενίσχυση της πηγαίας δημιουργικότητας με αισθητικό αποτέλεσμα και διδακτικό περιεχόμενο.
- Την ομαδική εργασία των μαθητών-νηπίων προκειμένου να καλλιεργηθεί το συνεργατικό και πνεύμα.
- Την επίτευξη οπτικοακουστικής δημιουργίας η οποία είναι σύνθεση διαφορετικών ρόλων και αποτέλεσμα ομαδικής εργασίας.
- Την εξοικείωση με τη γλώσσα της κινηματογραφικής αφήγησης και την διασκευή σεναρίου.
- Την καλλιέργεια της διαθεματικότητας μέσα από την υλοποίηση μαθητικού ψηφιακού έργου.
- Την ευαισθητοποίηση των νηπίων στα θέματα της ξενοφοβίας, ρατσισμού, διαφορετικότητας και σχολικού εκφοβισμού.

4. Μεθοδολογία

4.1 Προετοιμασία: Βήματα παραγωγής εκπαιδευτικών ταινιών μικρού μήκους



Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία αυτά είναι μερικά από τα βασικά κοινά «βήματα» για την παραγωγή εκπαιδευτικών – μαθητικών ταινιών μικρού μήκους:

- Ορισμός Θεμάτων ταινίας
- Χωρισμός ομάδων και ανάθεση αρμοδιοτήτων
- Συγγραφή ή διασκευή κειμένου
- Χρονοδιάγραμμα ταινίας
- Εμβάθυνση στην κινηματογραφική γλώσσα
- Δημιουργία καρτελών γυρίσματος- οπτικοί χάρτες των σκηνών της ταινίας
- Γυρίσματα, λήψεις σκηνών
- Μοντάζ
- Εφέ, τίτλοι, μουσική επένδυση. Ολοκλήρωση ταινίας (Σπύρου & Σοφός, 2017)

4.2. Προσέγγιση

Καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος αγωγής υγείας και κατά τη διάρκεια της προετοιμασίας και των γυρισμάτων της ταινίας χρησιμοποιήσαμε τις παρακάτω μεθόδους- προσεγγίσεις για να έχουμε τα καλύτερα επιθυμητά αποτελέσματα:

A. Βιωματική μάθηση.

B. Παιδοκεντρική μάθηση.

Γ. Διαθεματική μάθηση.

Δ. Συνεργατική ομαδική εργασία.

E. Παιχνίδια ρόλων, δραματοποίηση, θεατρικό παιχνίδι .

4.3. Διδακτικό Υλικό – Εποπτικά μέσα

Καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος αγωγής υγείας έγινε χρήση των παρακάτω διδακτικών υλικών και εποπτικών μέσων διδασκαλίας:

Αφήγηση και δραματοποίηση ιστοριών, ανάγνωση παραμυθιών, παίξιμο κουκλοθέατρου, ζωγραφική- ιχνογράφηση ιστοριών και σκηνών ή ηρώων της ιστορίας, χρήση οπτικοακουστικών μέσων, ομαδικά παιχνίδια, διαδραστικά παιχνίδια, παρακολούθηση βίντεο και ταινιών από ΥΤ, Θεατρικό παιχνίδι .

Επίσης έγινε ενημέρωση και δόθηκαν πληροφορίες για τη σχολική βία και τρόπους αντιμετώπισης, μέσω εικόνων, φωτογραφιών κ.λπ. και πραγματοποιήθηκε εκτενής συζήτηση, επικοινωνία, ανταλλαγή απόψεων με τα νήπια στην ολομέλεια της τάξης .

4.4. Παρουσίαση Δραστηριοτήτων και Στάδια Δημιουργίας της ταινίας

Κατά τη διάρκεια του προγράμματος αγωγής υγείας και μετά την ευαισθητοποίηση των νηπίων, για τα θέματα που θα μας «απασχολούσαν» στην ταινία, (διαφορετικότητα, σχολικός εκφοβισμός, ξενοφοβία),



«Προτάσεις Τέχνης και Πολιτισμού στην Εκπαίδευση»

ακολουθήσαμε συγκεκριμένα βήματα από την αρχή έως το τέλος του προγράμματος, με στόχο τη δημιουργία της ταινίας :«Φελίτσια ένα δρακάκι κάπως διαφορετικό...».

A) Καθορισμός ημέρας «Σινεμά». Κανόνες παρακολούθησης ταινιών. Εξοικείωση στις ταινίες μικρού μήκους και παρακολούθηση άλλων βραβευμένων μαθητικών ταινιών.

B) Αφήγηση Ιστορίας στα νήπια. Αυθόρμητη δραματοποίηση ιστορίας. Ιχνογράφηση της ιστορίας. Απόφαση για δημιουργία ταινίας και διασκευή σεναρίου .

Γ) Ενημέρωση γονέων και γραπτή συγκατάθεση τους για συμμετοχή των νηπίων στην ταινία και για δημόσια προβολή της στο YT.

Δ) Κατασκευή-εύρεση κουστουμιών, κατασκευή αφίσας. Ενημέρωση για ειδικά εφέ. Βάψιμο πράσινου & μπλε τοίχου με συμμετοχή των γονέων των νηπίων.

E) Κατανόηση της ιστορίας και των μηνυμάτων της. Παιχνίδια ρόλων, θεατρικό παιχνίδι. Διανομή-επιλογή ρόλων. Πρόβες σκηνών με καθοδήγηση από την Νηπιαγωγό υπεύθυνη. Κινηματογραφικές λήψεις-«γυρίσματα», σε συνεργασία με γονείς εθελοντές .

Στ) Εύρεση κατάλληλης μουσικής-εύρεση εικόνων εφέ. Γραφή κινηματογραφικού βιβλίου, περίληψη ταινίας από τις εκπαιδευτικούς.

Z) Γράψαμε το ποίημα σύνθημα της τάξης και της ταινίας: «Μίλα τώρα, μη φοβάσαι». Ηχογράφηση του ποιήματος με τις φωνές των νηπίων του νηπιαγωγείου μας. Το ποίημα το στείλαμε στην οργάνωση «Το Χαμόγελο του παιδιού», στα πλαίσια της δράσης με τίτλο «Μίλα τώρα», στην οποία πήρε μέρος το Νηπιαγωγείο μας:

<https://www.youtube.com/watch?v=Gwa3ZDEoA&feature=youtu.be>

H) Μοντάζ ταινίας, εισαγωγή αφήγησης, μουσικής και εξειδικευμένου μοντάζ. Ανέβασμα ταινίας στο YT και στο κανάλι μας.

Θ) Ενημέρωση των γονέων για το πρόγραμμα αγωγής υγείας και τους στόχους τους και για τα φαινόμενα του σχολικού εκφοβισμού, της διαφορετικότητας και της ξενοφοβίας.

I) Παρακολούθηση της ταινίας, από τους γονείς και τα νήπια του Νηπιαγωγείου και βράβευση των νηπίων σε εκδήλωση που οργάνωσε το Νηπιαγωγείο. Απονομή βραβείων που δόθηκαν από το Υπουργείο Παιδείας και άλλων διακρίσεων.

Iα) Δημόσια προβολή στο κανάλι μας στο YT, προώθηση της ταινίας σε σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Νομού Ηρακλείου και σε μέσα κοινωνικής δικτύωσης, σε σελίδες εκπαιδευτικών και συλλόγων Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης κ.α.

5. Αξιολόγηση

5.1. Μαθητικοί Διαγωνισμοί - Βραβεία



Η ταινία μας πήρε μέρος σε 3 μαθητικούς διαγωνισμούς το 2019 και σε 1 Πανελλήνιο διαγωνισμό το 2020. Η ταινία «Φελίτσια ένα δρακάκι κάπως διαφορετικό...» απέσπασε τρία Βραβεία-Διακρίσεις σε Διεθνείς και Πανελλήνιους Μαθητικούς Διαγωνισμούς το 2019 και άλλο ένα σημαντικό βραβείο το 2020:

A) Το 3ο Βραβείο Μυθοπλασίας, στον 9ο Διεθνή Μαθητικό Διαγωνισμό Ταινιών Μικρού Μήκους «Cinema ...διάβασες;» που μας απένειμε σε ειδική εκδήλωση στην Αθήνα στις 10/5/19, ο τότε Υπουργός Παιδείας κος Γιαβρόγλου <https://www.facebook.com/fyrgadis.michalis/videos/1021>

B) Διάκριση από το Bravo Schools 2019, τον Πανελλήνιο Σχολικό Διαγωνισμό για τους 17 Παγκόσμιους Στόχους Βιώσιμης Ανάπτυξης ως «η καλύτερη εκπαιδευτική προσέγγιση στο στόχο 10, κατά των ανισοτήτων, στην κατηγορία: μαθητικές δημιουργίες, για την ταινία που δημιουργήσαμε.

Γ) Βραβείο από "Το Χαμόγελο του Παιδιού" στο διαγωνισμό 3rd You smile Awards για "την πολύτιμη προσφορά, του Νηπιαγωγείου και των δημιουργών – πρωταγωνιστών νηπίων, στην Κοινωνία".

Δ) Τον Ιούνιο του 2020 πήρε το 4^ο Βραβείο της. Διακρίθηκε στον Πανελλήνιο Διαγωνισμό Education Leaders Awards 2020, παίρνοντας, το Χάλκινο Βραβείο στην κατηγορία Εκπαίδευση: «Καινοτομία στη Διδασκαλία» για τη δημιουργία της μαθητικής ταινίας «Φελίτσια ένα δρακάκι κάπως διαφορετικό...».

5.2.Επίτευξη στόχων

Οι εκπαιδευτικές- μαθητικές ταινίες γενικά, αλλά και η δική μας ταινία «Φελίτσια ένα δρακάκι κάπως διαφορετικό...» ειδικότερα, επιτυγχάνουν τους παρακάτω στόχους του Ελληνικού αλλά και του Ευρωπαϊκού Σχολείου:

1.Γνωστικοί στόχοι :

Κριτική ικανότητα των νηπίων (καλό / κακό, δίκαιο /άδικο). Δημιουργική Ικανότητα των νηπίων (μέσα από την συνδημιουργία μιας κινηματογραφικής ιστορίας – ταινίας).

Μεταγνωστικούς στόχους.

2. Κοινωνικοί Στόχοι

α. Ανάπτυξη συναισθηματικών Δεξιοτήτων

Κατανόηση του εαυτού μας.

Ενδυνάμωση του εαυτού μας, («μίλα, μη φοβάσαι»).

Ανάπτυξη αυτενέργειας.

β. Ανάπτυξη Κοινωνικών Δεξιοτήτων

Ανάπτυξη επικοινωνίας και συνεργασίας των νηπίων.

Κατανόηση των άλλων , ενσυναίσθησης.

Κατανόηση της ομάδας των συνομηλίκων.

Ανάπτυξη ικανότητας επίλυσης ηθικών προβλημάτων.



Ανάπτυξη ικανότητας αντίστασης σε συμπεριφορές που προσβάλουν και παραβιάζουν την προσωπικότητα του άλλου.

Ανάπτυξη κοινωνικών στάσεων και πανανθρώπινων αξιών ζωής.

γ. Εμβάθυνση σε αξίες όπως:

Αλληλεγγύη-αλληλοϋποστήριξη.

Σεβασμό- αποδοχή του άλλου.

Σεβασμό στην διαφορετικότητα.

Ανάπτυξη δεσμών φιλίας ,αγάπης.

Αποδοχή της διαπολιτισμικότητας (Ελευθεράκης, 2018).

5.3.Εκπαιδευτική αξιοποίηση των μαθητικών ταινιών μικρού μήκους

Η εκπαιδευτική ταινία μπορεί να αξιοποιηθεί διδακτικά από τους εκπαιδευτικούς, όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης, μέσω της προβολής της ταινίας μέσα στην τάξη (ή σε άλλο χώρο).

Η εκπαιδευτική αξιοποίηση της ταινίας μπορεί να γίνει με διάφορους τρόπους με την χρήση ποικίλων τεχνικών.

Μπορεί να υπάρξει τεκμηριωμένη διδακτική επεξεργασία της ταινίας, ανάλυση και ερμηνεία των κεντρικών θεμάτων και ηρώων της ταινίας καθώς και ενεργοποίηση των μαθητών στην κατανόηση, ενημέρωση και ευαισθητοποίηση, σε καίρια κοινωνικά ζητήματα που αφορούν την σύγχρονη κοινωνική ζωή και τις παραμέτρους της.

Επίσης υπάρχουν πολλές τεχνικές που μπορεί να χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός στην εκπαιδευτική διαδικασία κατά την διάρκεια προβολή της ταινίας:

α) Να υπάρξει διακοπή της ταινίας μετά την παρουσίαση του κεντρικού θέματος (π.χ. σχολικός εκφοβισμός) και να ακολουθήσει συζήτηση, και καθορισμός των σημαντικών παραμέτρων της ταινίας .

β) Να ακολουθήσει συζήτηση και να γίνουν ατομικά ή ομαδικά προτάσεις για πιθανά σενάρια συνέχειας και τέλους της ταινίας. Στη συνέχεια να παρακολουθήσουν την υπόλοιπη ταινία ως το τέλος της και να γίνει σύγκριση και συζήτηση του τέλους της ταινίας σε σχέση με τις δικές τους ιδέες και προτάσεις τέλους του σεναρίου.

γ) Να γίνει αξιολόγηση της ταινίας τόσο από τα παιδιά και τους εκπαιδευτικούς που την δημιούργησαν όσο και από τους μαθητές – θεατές που παρακολούθησαν την ταινία. Να αξιολογήσουν κατά πόσο τα μηνύματα πέρασαν στους θεατές και κατά πόσο επιτεύχθηκαν οι στόχοι της συγκεκριμένης ταινίας.

δ) Να γίνει χωρισμός των μαθητών σε ομάδες, να γίνει καταγραφή των απόψεων των σκέψεων, των ιδεών και των «ευρημάτων» τους και να συζητηθούν όλα τα παραπάνω στην ολομέλεια της τάξης.



ε) Να παίξουν παιχνίδια ρόλων, να κάνουν αντιστροφή ρόλων, να δραματοποιήσουν σκηνές της ταινίας με τον δικό τους τρόπο και να αλλάξουν το τέλος της ταινίας, «παίζοντας» το, με διαφορετικούς τρόπους.

στ) Να ζωγραφίσουν ατομικά ή ομαδικά και να κάνουν κολάζ, με σκηνές και ήρωες από την ταινία..

) Να γράψουν ατομικά ή ομαδικά ένα κείμενο ή δοκίμιο,(για μεγαλύτερα παιδιά), ή να γράψουν αξιολόγηση ή κριτική της ταινίας και να την δημοσιεύσουν σε μαθητικό περιοδικό ή εφημερίδα.

Η)Να δημιουργήσουν μια άλλη πρωτότυπη «παραγωγή»- δημιουργία , π.χ. animation,ποίηση,διαφήμιση ή ραδιοφωνικό μήνυμα, επιστολή, τραγούδι, αφίσα ή ντοκιμαντέρ(Σοφός,2014) και να την δημοσιοποιήσουν τόσο στους δημιουργούς της ταινίας όσο και σε μαθητές σε άλλα π.χ. όμορα σχολεία ή να την κάνουν προβολή στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης.

Θ)Τέλος μπορεί να γίνει «αναστοχασμός» σχετικά με την διδακτική ποιότητα της ταινίας, τα μαθησιακά και ευρύτερα αποτελέσματά της, τις δυνατότητες προσωπικής ανάπτυξης των συμμετεχόντων μαθητών και την ευαισθητοποίηση τους στα θέματα που επεξεργάζοταν η συγκεκριμένη ταινία.

6. Συμπεράσματα

6.1.Οι τέχνες στην εκπαίδευση

Η εισαγωγή των τεχνών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, στοχεύει στην ανάδειξη των κύριων καλλιτεχνικών, κιναισθητικών, κοινωνικών και συναισθηματικών χαρακτηριστικών των μαθητών και στην ενθάρρυνση της πηγαίας έκφρασης, έτσι ώστε οι μαθητές να οδηγούνται εμπειρικά και βιωματικά στην ανακάλυψη της γνώσης, στην αφύπνιση κριτικής σκέψης και στην διαμόρφωση μελλοντικών ενεργών πολιτών.

Σύμφωνα με τις Μπούνια & Νικονάνου (2008) η τέχνη έχει τη δύναμη να προσφέρει γνώσεις αρκεί ο εκπαιδευτικός να θέτει τις σωστές ερωτήσεις και να γνωρίζει τις κατάλληλες μεθόδους και τεχνικές που θα χρησιμοποιήσει ώστε να οδηγήσει τους μαθητές στον αναστοχασμό και στην εύρεση των κατάλληλων απαντήσεων.

Η χρήση των τεχνών αποτελεί σπουδαία μέθοδος διδασκαλίας που μπορεί να βελτιώσει και να αναβαθμίσει το έργο των εκπαιδευτικών. Συμβάλλει εξαιρετικά στην εκπαιδευτική διεργασία ενώ η διαδικασία προς την απόκτηση γνώσης απαιτεί συμμετοχή όλων των αισθήσεων, εξασφαλίζοντας έτσι την ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος και την άμεση εμπλοκή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Για την αποτελεσματικότερη χρήση των τεχνών στην εκπαίδευση οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται εξειδικευμένη επιμόρφωση, σχετικά με τους διαφορετικούς και ποικίλους τρόπους και μεθόδους, με τους οποίους μπορούν να αξιοποιήσουν τις τέχνες και την εκπαιδευτική-μαθητική ταινία ειδικότερα, στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία και πρακτική τους.



6.2. Η μαθητική ταινία στην εκπαίδευση και η αξιοποίηση της

Η δημιουργία μαθητικής ταινίας αποτελεί ένα μοναδικό εκπαιδευτικό εργαλείο για τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης και αποτελεί καινοτόμο σχολική δράση και διδακτική προσέγγιση για όλους τους συμμετέχοντες σε αυτή. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μέσο διάχυσης των τεχνών στα σχολεία και ως εκπαιδευτικό υλικό για προβολή και αξιοποίηση της σε θέματα πρόληψης ανισοτήτων, ξενοφοβίας, σχολικού εκφοβισμού καθώς και άλλων κοινωνικών θεμάτων, σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας αλλά και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Η δημιουργία μαθητικής ταινίας απαιτεί χρόνο, μεράκι, μεγάλη προετοιμασία ενώ κάνει χρήση πολλών διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων (γλώσσας, μουσικής, εικαστική έκφραση, θεατρικό παιχνίδι, κ.α.). Οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές-δημιουργοί καθίστανται «τεχνολογικά εγγράμματοι» με τη χρήση και κυρίως με τη δημιουργία μιας ταινίας μικρού μήκους (Σπύρου & Σοφός 2017).

Η δημιουργία μαθητικής ταινίας βασίζεται στις αρχές της ομαδο-συνεργατικής διδασκαλίας και της μαθητοκεντρικής-βιωματικής μάθησης. Ενισχύει και προωθεί με τον καλύτερο τρόπο προγράμματα αγωγής υγείας, πολιτιστικά προγράμματα και προγράμματα περιβαλλοντικής αγωγής που υλοποιούνται στα σχολεία όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης.

Η μαθητική-εκπαιδευτική ταινία έχει πολλαπλά οφέλη για τους μαθητές όλων των βαθμίδων και μπορεί να αξιοποιηθεί διαχρονικά από όλους (εκπαιδευτικούς, γονείς, θεατές). Ταυτόχρονα μπορεί να αξιοποιηθεί στη σύγχρονη και ασύγχρονη εκπαίδευση έτσι ώστε να μεταδώσει άμεσα το κεντρικό μήνυμά της, με ελκυστικό και «ψυχαγωγικό» τρόπο, αποτελώντας ένα αποτελεσματικό και «ισχυρό όπλο» στα χέρια των εκπαιδευτικών (Σπύρου & Σοφός, 2017).

Ενθαρρύνει την αξιοποίηση των τεχνών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ενισχύει την καλή συνεργασία, την υποστήριξη και την εμπιστοσύνη μεταξύ εκπαιδευτικών –μαθητών και μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων. Ενισχύει την εθελοντική δράση των γονέων και των Συλλόγων γονέων και κηδεμόνων με το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς.

Η εκπαιδευτική-μαθητική ταινία μικρού μήκους αποτελεί ένα ισχυρό διδακτικό μέσο και εκπαιδευτικό υλικό το οποίο μπορεί να διδάξει, να ενημερώσει, να ευαισθητοποιήσει αλλά και να ψυχαγωγήσει τόσο τους συμμετέχοντες μαθητές, όσο και τους θεατές-μαθητές. Παράλληλα μπορεί να χρησιμοποιηθεί από γονείς, εκπαιδευτικούς ως εργαλείο –ένausμα για περαιτέρω συζήτηση και ευαισθητοποίηση στα θέματα σχολικού εκφοβισμού, ξενοφοβίας και άλλων σύγχρονων κοινωνικών ζητημάτων που απασχολούν την πλειοψηφία της νεολαίας στις μέρες μας.

Μπορεί να χρησιμοποιηθεί ακόμα, σε προπτυχιακό και μεταπτυχιακό επίπεδο σπουδών, σε φοιτητές και φοιτήτριες Παιδαγωγικών Τμημάτων



Προσχολικής και Δημοτικής Εκπαίδευσης, ως καινοτόμος διδακτική εφαρμογή και καλή διδακτική προσέγγιση σε κοινωνικά θέματα π.χ. ανισοτήτων, θέματα ρατσισμού κ.α..

Τέλος μπορεί να αποτελέσει αντικείμενο έρευνας τόσο σε παιδιά - μαθητές όσο και σε εκπαιδευτικούς ή φοιτητές μελλοντικούς εκπαιδευτικούς με στόχο να δούμε το αντίκτυπο και την αποτελεσματικότητα που έχει η μαθητική ταινία στην μαθησιακή διαδικασία και στην διαμόρφωση υγιών κοινωνικών προτύπων και αρχών για τους μελλοντικούς πολίτες και σημερινούς μαθητές όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης.

Συμπερασματικά η αξιοποίηση των τεχνών στην εκπαίδευση, κυρίως μέσω του θεάτρου, του κινηματογράφου και των εκπαιδευτικών-μαθητικών ταινιών, αποτελούν σημαντικές βιωματικές μέθοδοι διδασκαλίας που βελτιώνουν και αναβαθμίζουν το έργο των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων και συμβάλλουν ενεργά στην αφομοίωση αρχών, ιδεών, κοινωνικών αντιλήψεων και προτύπων, στάσεων και συμπεριφοράς.

Παράλληλα η αξιοποίηση των τεχνών γενικότερα συμβάλλει εξαιρετικά στην εκπαιδευτική διαδικασία, εξασφαλίζοντας το ενδιαφέρον, την προσήλωση, την ενεργή και άμεση εμπλοκή των μαθητών, στην εκπαίδευση, αγωγή και κοινωνικοποίηση τους και στην διαμόρφωση συνειδητοποιημένων και ενεργών πολιτών του μέλλοντος.

7. Επίλογος

Η απήχηση που είχε η ταινία στο ευρύ κοινό, στους γονείς και φίλους του Νηπιαγωγείου και τα γεμάτα συγκίνηση και αγάπη σχόλια των ίδιων των νηπίων, των γονέων τους αλλά και όλων όσων είδαν την ταινία, μας δίνει θάρρος να συνεχίσουμε να δημιουργούμε .

Αυτή τη σχολική χρονιά 2019-20, δημιουργήσαμε τη δεύτερη μαθητική ταινία στο Νηπιαγωγείο μας, με τίτλο «Μια αγάπη τόσο ταιριαστή», με θέμα την αποδοχή της διαφορετικότητας και τον σεβασμό στις ιδιαιτερότητες όλων μας. Η ταινία αυτή πήρε το 2^ο Βραβείο Μυθοπλασίας στο 10^ο Διεθνές Μαθητικό Διαγωνισμό Ταινιών Μικρού Μήκους « Cinema ...διάβασες ;»

Διεύθυνση ταινίας URL:

https://www.youtube.com/watch?v=dS_oBKKhFZM&t=356s

Τα νήπια μας είναι ενθουσιασμένα και για άλλη μια φορά μας εκπλήσσουν ευχάριστα, με την όρεξη, το κέφι,την αγάπη τους γι αυτό που κάνουμε όλοι μαζί, αλλά και με την στάση τους και την συμπεριφορά τους απέναντι στα μηνύματα που δίνει η συγκεκριμένη ιστορία.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Delors, J. (2002). Εκπαίδευση. Ο θησαυρός που κρύβει μέσα της, *Έκθεση της Διεθνούς Επιτροπής για την Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα*, μετφρ. ΚΕΕ, Αθήνα: Gutenberg.



- Efland, A.D. (2002). *Artand Cognition .Integrating the visual arts in the curriculum.* Teachers College Press, Columbia University, New York & London.
- Ελευθεράκης, Θ. (2018). Σχολική Κοινωνικοποίηση: προβλήματα και η αντιμετώπισή τους, Σημειώσεις στο μάθημα «Κοινωνιολογία και σχεσιοδυναμική της Εκπαίδευσης», Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) (2015). «Τέχνη & Εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο Σχολείο του 21^{ου} αιώνα», <http://www.iep.edu.gr>
- Κακούρου – Χρόνη, Γ. (2006). Μουσείο – σχολείο: αντικριστές πόρτες στη γνώση (σσ .17 – 60) Αθήνα: Πατάκη.
- Καλαμπάκας, Β. & Κυριακουλάκος, Π. (2015). Η οπτικοακουστική κατασκευή. Ελληνικά Ακαδημαϊκά Συγγράμματα και Βοηθήματα. www.kallipos.gr
- Κόκκος, Α., κ.α.(2011).*Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες.*Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Μπούνια, Α. & Νικονάνου, Ν. (2008). Μουσειακά αντικείμενα και ερμηνεία: δημιουργώντας την εμπειρία, επιδιώκοντας την επικοινωνία. Στο Νικονάνου, Ν. & Μποζώνη, Α. (15 Ιουλίου 2016). *Η ΚΑΤΕΡΙΝΑ ΓΡΕΓΟΥ ΦΕΡΝΕΙ ΚΟΝΤΑ ΤΗΝ ΤΕΧΝΗ, ΤΗΝ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΚΑΙ ΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΑ.* Ανακτήθηκε 19 Σεπτεμβρίου 2016 από:<http://www.elculture.gr/blog/article/%CE%BA%CE%B1%CF%84%CE%B5%CF%81%CE%AF%CE%BD%CE%B1%CE%B3%CF%81%CE%AD%CE%B3%CE%BF%CF%85/>
- Νικολάου, Σ.Μ. (2006). *Από την Ιδιότητα του Πολίτη στην Ιδιότητα του Ευρωπαίου Πολίτη στη Δημοκρατική Πολιτεία – Ο ρόλος της Εκπαίδευσης.* Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ. Ι. Ε.Π. ΕΚ.), 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: «Κριτική, Δημιουργική, Διαλεκτική Σκέψη στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη», Αθήνα, 13-14 Μαΐου 2006.
- Πούλιος, Ι. (2019). Κινηματογραφική αγωγή: Δημιουργώντας στην τάξη μια ταινία μικρού μήκους, υποστηρικτικό υλικό για τη δημιουργία ταινίας μικρού μήκους, Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Σερρών.
- Προκήρυξη 10^{ου} Διεθνής Μαθητικού Διαγωνισμού Ταινιών Μικρού Μήκους *Cinema... διάβασες;*
- Σοφός, Α. (2013). Παιδαγωγική Αξιοποίηση κινηματογραφικής ταινίας και βίντεο στην εκπαιδευτική διαδικασία. Σοφός, Α., Βρατασλής Κ.(Επιμ.) *Παιδαγωγική Αξιοποίηση Νέων Μέσων στην εκπαιδευτική διαδικασία* (σελ.119-146) Αθήνα: ΙΩΝ.
- Σπύρου, Σ & Σοφός, Α. (2017). Εκπαιδευτικές ταινίες μικρού μήκους – παραγωγή κι αξιοποίηση. *9th Conference in Open& Distance Learning*, November 2017, Athens Greece - Proceedings.
- Χαριτάκης, Κ. (2014). Δημιουργία ταινιών, για μαθητές και εκπαιδευτικούς, Camera Zizanio.



Χρήσιμοι Ιστότοποι

Διεθνές Φεστιβάλ Κινηματογράφου Νάουσας [https://el.wikipedia.org/wiki/Διεθνές Φεστιβάλ Κινηματογράφου Ολυμπίας](https://el.wikipedia.org/wiki/Διεθνές_Φεστιβάλ_Κινηματογράφου_Ολυμπίας) <http://olympiafestival.gr/>
Ελληνικό Κέντρο Κινηματογράφου, Προφίλ <http://www.gfc.gr/el/>
Ινστιτούτο Οπτικοακουστικών Μέσων (ΙΟΜ), (n.d.) Προφίλ <http://www.iom.gr/Default.aspx?lang=el-GR&page=139>
Μουσείο Κινηματογράφου Θεσσαλονίκης <http://www.cinemuseum.gr/>
Πολιτιστική Εταιρεία Κρήτης <http://www.pe-kritis.gr/>
Ταινιοθήκη της Ελλάδος <http://www.tainiothiki.gr/>
Φεστιβάλ ταινιών μικρού μήκους Δράμας <http://www.dramafilmfestival.gr>
Φεστιβάλ Κινηματογράφου Χανίων <https://www.chaniafilmfestival.com/>
Φεστιβάλ Κινηματογράφου Θεσσαλονίκης <https://www.filmfestival.gr/el/>
Ψηφιακό Αρχείο της ΕΡΤ <http://www.ert-archives.gr/V3/public/main/index.aspx>

Μαρία (Μάνια) Περάκη-Μακρή

Μ.Εδ., Εκπαιδευτικός, Ειδική Παιδαγωγός, Κοινωνική Λειτουργός,
Ερευνήτρια, Προϊσταμένη 3ου Νηπιαγωγείου Βουτών
maniaperakimakri@gmail.com



Του Νεκρού Αδελφού: «αναγνωστικές» αναπλαισιώσεις

Βασιλική Πετρά

Περίληψη

Κεντρική στόχευση της παρούσας εργασίας υπήρξε η εμπλοκή όλων των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία μέσα από τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας Α΄ Λυκείου, με τη συνέργεια της τέχνης. Η Έκφραση-Έκθεση, η Θεατρολογία και η Πολιτική Παιδεία της Α΄ Λυκείου διέυρυναν τη νοηματοδότηση του κειμένου αναφοράς. Κατ' αρχάς, στο πλαίσιο υλοποίησης διδακτικού σεναρίου οι μαθητές γνώρισαν την παραλογή του Νεκρού Αδελφού (9^{ος} αιώνας), διακείμενα και την ταινία *Νύφες* (20^{ος}, 21^{ος} αιώνας), που πραγματεύονται τη στερεοτυπική προβολή του γυναικείου φύλου. Στη συνέχεια, ήρθαν σε επαφή με το ζωγραφικό έργο καλλιτεχνών της Σχολής του Μονάχου (19^{ος} αιώνας) και κλήθηκαν να «αφηγηθούν» την ιστορία της εν λόγω παραλόγης με ψηφιακή αφήγηση, αποτυπώνοντας τη δική τους οπτική. Οι μαθητές συμμετείχαν ενεργά στη διαδικασία και κατανόησαν το έργο μέσα από τις διασημειωτικές διαδρομές που τους πρόσφεραν η ζωγραφική, το θέατρο, ο κινηματογράφος και η ψηφιακή τεχνολογία, υπείκοντας σε ένα δεοντολογικό πλαίσιο. Στο πλαίσιο της δημιουργικής τους ενασχόλησης δημιούργησαν παραμύθια, ποιήματα, διηγήματα και ψηφιακή αφήγηση (δημιουργική γραφή). Η υποκειμενικότητα και η θετική τους στάση εκφράστηκε σε ομάδες εστίασης, ενώ τα εκφωνήματά τους έγιναν αντικείμενο επεξεργασίας με Ανάλυση Λόγου. Ο σχεδιασμός, η υλοποίηση και αξιολόγηση της διαδικασίας έγινε στο πλαίσιο έρευνας δράσης στη διάρκεια του διδακτικού έτους 2017 – 2018.

Λέξεις κλειδιά: λογοτεχνία, τέχνη, διαθεματικότητα

1. Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία αφορά τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στην Α΄ Λυκείου σε 24 μαθητές, κατά το πρώτο τετράμηνο του διδακτικού έτους 2017-2018, στην ενότητα Τα Φύλα στη Λογοτεχνία. Εκκίνησε από τη διδασκαλία της παραλόγης του Νεκρού Αδελφού και θεματικός άξονας της αναζήτησής μας αποτέλεσε το θέμα των στερεοτύπων, όσον αφορά τη θέση της γυναίκας και του άντρα στον χρόνο – από τον 9ο, στον 19ο, τον 20ο, και τον 21ο αιώνα. Ακολούθησε η υλοποίηση ανασχεδιασμένου διδακτικού σεναρίου εναρμονισμένου με την ικανότητα πρόσληψης των μαθητών, το οποίο αξιοποιούσε «αναγνώσεις» και «διακείμενα» που αντλήθηκαν από τη Λογοτεχνία, το Θέατρο, τη ζωγραφική (Σχολή του Μονάχου) και τον κινηματογράφο (*Νύφες* του Παντελή Βούλγαρη) (Κιοσσέ κ.ά., 2016: 347-356).

Οι μαθητές εργάστηκαν με τη μέθοδο εργασίας project σε μικρές ομάδες. Αξιοποιήθηκαν άρθρα από την επικαιρότητα, που «άνοιξαν» τον διάλογο με τη Νεοελληνική Γλώσσα, την Πολιτική Παιδεία και τη Θεατρολογία. Με αυτόν τον τρόπο, το θέμα των στερεοτύπων, έγινε αντικείμενο διαθεματικής πραγμάτευσης. Η διαδικασία πλαισιώθηκε από τη συγγραφή κειμένων στο πλαίσιο εργαστηρίου δημιουργικής γραφής και από βιωματικές δράσεις,



προερχόμενες από την περιοχή του Θεάτρου. Ολοκληρώθηκε με τη συνεργασία των ομάδων για τη δημιουργία ψηφιακής αφήγησης που αξιοποίησε έργα ζωγραφικής δημιουργών της Σχολής του Μονάχου, η οποία παρουσιάστηκε στο σχολείο και την κοινότητα. Η παρέμβαση αξιολογήθηκε από τους συμμετέχοντες μαθητές και τη διδάσκουσα - εκπαιδευτικό (υποκείμενα έρευνας) σε ομάδες εστίασης.

Πρόκειται, ουσιαστικά, για μέρος ευρύτερου σχεδίου δράσης που υλοποιήθηκε στο πλαίσιο έρευνας δράσης με στόχο τη συμμετοχή όλων των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία, ανεξάρτητα από το φύλο ή τον κοινωνικό προσδιορισμό και την προέλευση. Στην διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας, ακολουθήθηκε η πορεία κύκλων σπείρας «σχεδιασμού, δράσης, παρατήρησης και σκέψης» (Carr & Kemmis, 1997: 220).

2. Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Σκοπός του σχεδίου δράσης υπήρξε η ενεργός και συνειδητή συμμετοχή όλων των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία. Το θέμα των στερεοτύπων θα αναδυόταν από τη Λογοτεχνία (literature based reading) και θα γινόταν οδηγητικός μίτος και λόγος που θα διαπερνούσε τα άλλα γνωστικά αντικείμενα με τη συνδρομή της τέχνης και της ψηφιακής τεχνολογίας. Η ερευνήτρια υπέθεσε ότι η πλουραλιστική – πολυσημική προσέγγιση του κειμένου αναφοράς και η ανασυγκειμενοποίησή του, θα μπορούσαν να υποκινήσουν και να εμπλέξουν περισσότερους μαθητές, ιδίως τα αγόρια.

Οι επιμέρους στόχοι συνδέονται με τη διαμόρφωση κριτικής σκέψης και υπεύθυνης στάσης απέναντι στο θέμα των στερεοτύπων, που χαρακτηρίζει τις σύγχρονες κοινωνίες και η απομάκρυνση των εφήβων από απαξιωτικές στάσεις για τις έμφυλες ταυτότητες. Ακόμη, αφορούν τη δημιουργική έκφραση των μαθητών, την ενεργοποίηση της αποκλίνουσας σκέψης (δημιουργική σκέψη) και τελικά την απόλαυση μιας συνολικής αισθητικής εμπειρίας μέσα στο πλαίσιο του σχολείου.

3. Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Η προοδευτική παιδαγωγική στηρίζεται στην ενεργό εμπλοκή του μαθητή και αιτείται τη συμμετοχή του στη διαμόρφωση της ίδιας της εκπαιδευτικής πράξης. Προτείνει, μάλιστα, την ενίσχυση της διαδικασίας μέσα από την αλληλεπίδραση των συμμετεχόντων υποκειμένων, υποκειμένων-περιβάλλοντος και μαθησιακών πόρων (Αλαχιώτης, 2002). Σύμφωνα με τον Εποικοδομητισμό, μια από τις σημαντικότερες σύγχρονες θεωρίες μάθησης, η γνώση δεν επιτυγχάνεται με την άθροιση γνώσεων από διαφορετικά πεδία του επιστητού, αλλά από την ένταξη των νέων δεδομένων στα προϋπάρχοντα νοητικά σχήματα, πράγμα που σημαίνει ότι οι γνώσεις ενοποιούνται (whole education) και αλληλοσυμπληρώνονται μέσα σε ένα πλαίσιο διαθεματικότητας (thematic approach, integrated curriculum) και διεπιστημονικότητας (interdisciplinarity, transdisciplinary). Σύμφωνα με την



ίδια θεωρία, η μάθηση είναι αναγκαίο να προκύπτει μέσα από την αντιμετώπιση προβλημάτων και καταστάσεων της καθημερινής ζωής (situated learning) και την επίλυση προβλημάτων, που ανακύπτουν στο επίπεδο της συμμετοχής-επικοινωνίας, της υλοποίησης και έκφρασης της δημιουργικότητας, της αξιολόγησης μέσα στο πλαίσιο της μαθησιακής διαδικασίας, που λαμβάνει χώρα στο σχολείο (Αργυροπούλου, 2004: 1 · Χανιωτάκης, 2005: 1).

Το αίτημα για τη διαθεματικότητα, τον διεπιστημονικό διάλογο και την ολιστική-εποπτική διδασκαλία των μαθημάτων στην εκπαίδευση είχε τεθεί ήδη από την αρχαιότητα. Ο Πλάτωνας αναφέρεται ρητά στην αναγκαιότητα σύνδεσης των γνώσεων στην εποχή του: *«τά τε χύδην μαθήματα παισίν ἐν τῇ παιδείᾳ γενόμενα οὕτοις συναπτέον εἰς σύνοψιν ἀλλήλων τῶν μαθημάτων καὶ τῆς τοῦ ὄντος φύσεως»* («τα σκόρπια μαθήματα θα πρέπει να διαταχθούν κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να αποτελούν ενιαίο σύνολο και ως προς τη σχέση που έχουν με τη φύση του ὄντος») (Πλάτωνας, 1975).

Σήμερα το αίτημα είναι επίκαιρο παρά ποτέ, καθώς δίνει έμφαση στο θέμα, τις έννοιες και τις καταστάσεις που βιώνει ο μαθητής στο πλαίσιο του μαθήματος κι όχι στο εκάστοτε μάθημα καθαυτό. Μια τέτοια μάθηση συνεπικουρείται από τη μέθοδο σχεδίων εργασίας και project, αποκτά εργαστηριακό-ερευνητικό χαρακτήρα και ευνοεί τον πειραματισμό, την καινοτομία και την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών. Στο πλαίσιο αυτό, θεσμοθετείται η συλλογική και ισότιμη συμμετοχή-συνεργασία τους σε ομάδες, όπου αναπτύσσουν δεξιότητες του ανθρώπου και του πολίτη (Ματσαγγούρας, 2002: 24). Κάτι τέτοιο είναι απαραίτητο σε μια εποχή πολυπλοκότητας, όπου οι μαθητές είναι αναγκαίο να διαμορφώσουν μια πολυδιάστατη, δημιουργική προσωπικότητα, που ξέρει να κάνει διάλογο και είναι ανοιχτή στο διαφορετικό (Λαλαγιάννη, 2005: 5-6). Παράλληλα, αυτοπραγματώνονται και θεμελιώνουν την ανάγκη για διά βίου μάθηση. Επομένως, η όλη διαδικασία αποκτά παιδαγωγικό και κοινωνικοπολιτικό χαρακτήρα (Χανιωτάκης, 2005: 2).

Ο προβληματισμός μεγαλώνει στη λυκειακή βαθμίδα, καθώς ο σαφής προσανατολισμός ακόμη και η πλήρης ευθυγράμμιση της διδακτικής πράξης και πρακτικής στις Πανελλαδικές εξετάσεις, «υποχρεώνουν» το σχολείο να διδάσκει αποσπασματικά τα μαθήματα. Εύλογα, ο σκεπτικισμός σχετικά με τη διάσπαση των γνωστικών αντικειμένων που διδάσκονται εκεί και ο συνακόλουθος κατακερματισμός της πραγματικότητας, επιτάσσει την ανάγκη να «ενοποιηθούν-ενιαιοποιηθούν», ώστε ο μαθητής και ο εκπαιδευτικός να βιώνουν τη μαθησιακή διαδικασία ως δυναμικό όλον (Αγγελάκος, 2003: 114-115). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, αποκτούν σημασία όλα τα γνωστικά αντικείμενα και οι μαθησιακοί πόροι που συμπληρώνουν ουσιαστικά το πολύπτυχο αφήγημα του κόσμου για τους εφήβους μαθητές και όχι ο οριζόντιος και κάθετος διαχωρισμός τους.



Η Λογοτεχνία στέκεται αρωγός στη διαθεματική προσέγγιση και τον νέο προσανατολισμό των Αναλυτικών Προγραμμάτων. Μάλιστα, η τάση να διδάσκονται τα «μαθήματα» μέσα από τις δυνατότητες και τα ερεθίσματα που δίνει η Λογοτεχνία αναγνωρίζεται διεθνώς (the literature – based reading resolution) και επιλέγεται συνειδητά από κάποιους εκπαιδευτικούς (Καλογήρου & Λαλαγιάνη, 2005: 35-36). Τούτο, επειδή συνδέεται με την αισθητική απόλαυση, τη συγκίνηση που προκαλεί στον δέκτη της, ανάλογα με την ιδιαίτερη πρόσληψη και θέαση που έχει για τα πράγματα και τη δύναμή του να ανακατασκευάζει και να δίνει νέο νόημα σε αυτά, με όχημα τη μυθοπλασία (Κατσίκη – Γκίβαλου, 2005: 14). Εξάλλου, η ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων συνδέεται με την απόσπαση από το ρευστό και το εφήμερο, τη διαστολή του ατομικού χρόνου και υπαγορεύει μια αναγωγή των πραγμάτων ή ένα φλερτ με την αιωνιότητα (ό.π.: 16-17).

Το λογοτεχνικό κείμενο μεταφέρει μια πιο ισχυρή και πολύπτυχη αναπαράσταση της πραγματικότητας ή του κοινωνικού εποικοδομήματος, με αποτέλεσμα να γίνεται φορέας «μεγαλύτερης» αλήθειας. Ορίζει «αξιακές και αισθητικές προτεραιότητες» άρα «ανοίγει» τις αναγνώσεις του κόσμου. Επίσης, απευθύνεται στη συνολική προσωπικότητα του παιδιού, και επηρεάζει τα κοινωνικά σύνολα (ό.π.: 15). Ιδιαίτερα σήμερα, συνδέεται με τη σχολική επιτυχία, καθώς συμφιλιώνει τις διαφορετικές γνωστικές περιοχές και με την ανακάλυψη-κατασκευή της ταυτότητας εκ μέρους του εφήβου. Τα ερευνητικά αποτελέσματα που προκύπτουν από την αξιοποίηση αναγνωστικών πρακτικών, φαίνεται να ανασκευάζουν την παλαιότερη πολεμική ότι η Λογοτεχνία δεν έχει χρηστική αξία, κινείται στο φαντασιακό και υπάρχει μόνο «για τον εαυτό της» - κλειστή και ερμητική (Αναγνωστόπουλος, 1999: 267-270· Καλογήρου και Λαλαγιάννη, 2005: 34-36).

Όσον αφορά τη δημιουργική γραφή αξιοποιήθηκε η Παιδαγωγική της ένδον σπουδής και αυτοέκφρασης, επειδή με αυτό τον τρόπο ο μαθητής εκφράζει εαυτόν πηγαία και αυθεντικά (Donelly, 2012: 66-67). Η μίμησης των τεχνικών, των εκφραστικών τρόπων και των υφολογικών στοιχείων του κειμένου αναφοράς (Του Νεκρού Αδελφού) και των διακειμένων του, προσπόρισε στους συμμετέχοντες μαθητές ένα πλαίσιο ασφάλειας, αλλά και τους περιορισμούς που θέτει η αξιοποίηση ενός κειμένου που λειτουργεί ως αυθεντία (Κωτόπουλος, 2015: 4). Η αναγνωστική ανταπόκριση των μαθητών προκρίθηκε, επειδή έδωσε τη δυνατότητα να ανα-σημασιοδοτήσουν οι ίδιοι τα «κείμενα», προσθέτοντας σημασία σε αυτά και να συμβάλουν στη γενικότερη νοηματοδότηση του κόσμου (τους) (Iser, 1978: 280). Παράλληλα, μέσα από τη λογοτεχνία οι μαθητές ανά-γνωρίζουν και κατανοούν τις αλληλοσυγκρουόμενες αναπαραστάσεις και ταυτότητες που παράγονται στο κοινωνικό πεδίο (Dawson, 2005: 62, 76).

Η πλοήγηση σε διαφορετικούς σημειωτικούς πόρους γλωσσικούς-κειμενικούς (λογοτεχνία, γλώσσα) ή μη γλωσσικούς (ζωγραφική, θέατρο, κινηματογράφος κλπ.) και η διασημειωτική μεταστοιχείωσή τους, απαιτεί



κριτική στάση. Το υποκείμενο καλείται να λάβει υπόψη τον σημαντικό άλλο με τον οποίο μοιράζεται την εμπειρία, το κοινωνικό συμφραζόμενο, αρχετυπικές ανα-παραστάσεις, την προσωπική θέαση και τις προσδοκίες του (Loh, 2004: 477· Barthes, 2007: 137-143).

Υπό αυτό το πρίσμα, ο κινηματογράφος ενισχύει την εκπαιδευτική διαδικασία σήμερα, καθώς συνδέεται με τον οπτικοακουστικό αλφαριθμητισμό και την ενεργό μάθηση. Οι μαθητές μέσω αυτού επεξεργάζονται ποικιλία πόρων (ήχο, εικόνα) και μηνυμάτων με την υποστήριξη του διδάσκοντα και «απαντούν» στα ερεθίσματα που δέχτηκαν μέσα από την παραγωγή κειμένων, έργων τέχνης, ταινίας – «τεχνημάτων» ατομικών ή/και ομαδικών (Σέμογλου 2001: 271-273). Με αυτό τον τρόπο, κατανοούν την πολιτική και την αισθητική πραγματικότητα, «παίρνουν θέση» και κινητοποιούνται σε δράση (Martin, 1984: 16· Γρόσδος, 2013: 210).

Εξάλλου, είναι σημαντικό οι μαθητές να εκδηλώνουν και να ασκούν τη δημιουργικότητά τους μέσα στο σχολείο, διασφαλίζοντας τη συνέχεια που θεσμοθετείται στις μικρότερες τάξεις. Οι έδρες της δημιουργικότητας είναι απαραίτητο να ασκούνται ως μια ενοποιημένη διάσταση της προσωπικότητάς του, συνεχώς μέσα στον χρόνο, ώστε αυτό που δυνάμει υπάρχει στο άτομο να μετασχηματιστεί σε διά βίου ροπή και ανάγκη. Να το συντροφεύει και να το οδηγεί σε αυτοπραγμάτωση και αγάπη για την καινοτομία και την αλλαγή (Ξανθάκου, 2011: 33-38). Παρόλα αυτά, η δημιουργικότητα φαίνεται να περιστέλλεται στο Λύκειο από τον φόβο της εντροπίας από το κοινωνικώς αποδεκτό και άρα το προσδοκώμενο. Ο δημιουργικός μαθητής λογίζεται ως έκκεντρος, διαφορετικός, γελοίος ή αξιολογούμενος και αποτελεί «μειοψηφία» (Beaudot 1973: 184· Maslow, 1962: 127-137).

Διόλου τυχαία, σήμερα, συναντά κανείς τον όρο αποκλίνουσα σκέψη ως δημιουργική σκέψη. Η αποκλίνουσα σκέψη σήμερα ενοχοποιείται στη μαθησιακή διαδικασία, επειδή απομακρύνει από τα παραδοσιακά μοντέλα που εμμένουν στο Αναλυτικό Πρόγραμμα και την ολοκλήρωση της ύλης. Αγαπά τη γένεση πληθώρας νέων και πρωτότυπων ιδεών-λύσεων και επιλέγει τις πιο κατάλληλες, τις μετασχηματίζει με ευελιξία μετά από βαθιά επεξεργασία, κατανοεί τις συμβολικές σχέσεις και συνθέτει χωρίς να αγνοεί την πραγματικότητα και τις προσωπικές ανάγκες του υποκειμένου (Guilford, 1950: 444-454· Runko, 2011: 317-324).

Στην εκπαιδευτική διαδικασία η διπλή στόχευση που τίθεται είναι η δημιουργική διδασκαλία (teaching creatively) και η «ενίσχυση της δημιουργικής σκέψης και συμπεριφοράς των μαθητών» (teaching creativity) (NACCCE, 1999). Η αξιοποίηση της δημιουργικότητας εστιάζεται στα ακόλουθα μοντέλα, όπου προΐστανται ή συνδυάζονται:

- η προσωπικότητα του δημιουργού (person – oriented models)
- η διαδικασία δημιουργίας (process – oriented models)
- το παραγόμενο προϊόν (product – oriented models)



- το περιβάλλον, ο χώρος και το κοινωνικό συγκείμενο (place, press, pressure)
- η πειθώ του μαθητή ή του εκπαιδευτικού που δημιουργεί (persuasion)
- η ένδον τάση για δημιουργία (potential) (Kozbelt κ.ά., 2011: 24-25).

Εξάλλου, οι φάσεις από τις οποίες διέρχεται η δημιουργική εργασία και η δημιουργική επίλυση προβλήματος, αλληλοδιεισδύουν (αναφέρεται και ως δημιουργικός κύκλος). Σύμφωνα με την Ξανθάκου (2011: 57-59) πρόκειται για τα εξής στάδια: α. το προπαρασκευαστικό στάδιο, β. το στάδιο της επώασης, γ. το στάδιο της έμπνευσης, δ. το στάδιο της αξιολόγησης, των ανατροφοδοτήσεων και του ελέγχου και ε. τέλος το στάδιο του ανασχεδιασμού, των επάλληλων βελτιώσεων του δημιουργικού προϊόντος και του αναστοχασμού. Τα στάδια της δημιουργικής διαδικασίας κατά τους Cropley & Cropley (2011: 212) συνάδουν με το προηγούμενο μοντέλο και επιλέγονται στην παρούσα έρευνα είναι: προετοιμασία (preparation), ενεργοποίηση (activation), στοχασμός (cogitation), έκλαμψη (illumination), επαλήθευση (verification), κοινοποίηση (communication), επικύρωση (validation).

Στο πρόγραμμα αναπλαισίωσης της παραλογής του Νεκρού Αδελφού τα δύο μοντέλα αξιοποιήθηκαν μαζί με το διαδικαστικό μοντέλο όσον αφορά τη δημιουργική ανάγνωση και συγγραφή κειμένων, που περιλαμβάνει: το προσυγγραφικό στάδιο, το κυρίως συγγραφικό στάδιο και το μετασυγγραφικό στάδιο.

Όσον αφορά το δημιουργικό προϊόν, που απασχόλησε ιδιαίτερα τους μαθητές, αποτελεί στόχευση της δημιουργικότητας και βασική επιδίωξη του αποκλίνοντος νου, επειδή έτσι μορφοποιεί-σηματοποιεί τη νέα ιδέα ή λύση. Για την αξιολόγηση του δημιουργικού προϊόντος τα κριτήρια αφορούν την ποιότητα του νεωτερισμού, δηλαδή τον βαθμό κατά τον οποίο το προϊόν «απαντά» στην ανάγκη που το γέννησε, και στη (δημιουργική) διαδικασία της επεξεργασίας και σύνθεσης (Ξανθάκου, 2011: 50-60).

Έδαφος κερδίζει σήμερα και η ψηφιακή αφήγηση, που εκκινεί από τις θεωρίες της αφήγησης και εμπλέκει τις Νέες Τεχνολογίες στη μαθησιακή διαδικασία. Οι ψηφιακές αφηγήσεις δίνουν τη δυνατότητα στους εφήβους να μιλήσουν με εικόνες, να δημιουργήσουν χωρίς την αγωνία του «λάθους» και να εκφράσουν αισθήματα, απόψεις, διαφωνίες πονηρά, υπόγεια και έξυπνα (Σαββοπούλου & Μπράτιτσης, 2017).

Ο παιδαγωγός-εμπνευστής μπορεί να αξιοποιήσει τεχνικές από το Θέατρο του Καταπιεσμένου και το Θέατρο Forum, το Συλλογικό Θέατρο, το Θέατρο Ντοκουμέντο (το ποίημα αποτελεί ένα ντοκουμέντο-τεκμήριο του πολιτισμού). Με δυναμικές εικόνες –ρεαλιστικές, συμβολικές, σουρεαλιστικές, ιδανικές, ή μετάβασης– με αυτοσχεδιασμούς, με ανίχνευση σκέψης, με την τεχνική γλύπτης-γλυπτό και παιχνίδια ρόλων πλαισιωμένα με ρυθμό, λόγο, ήχο μπορεί να πραγματωθεί η βαθιά βίωση καταστάσεων από τους εμπλεκόμενους μαθητές. Στην πραγματικότητα οι συμμετέχοντες παίζουν



τον εαυτό τους και ανακαλύπτουν τις πιθανές του προεκτάσεις, αναστοχάζονται επί των πράξεών τους και προβαίνουν σε συλλογική δράση (Μποάλ, 1981: 31-32).

Σε συνδυασμό με τις τεχνικές του θεάτρου, το βίωμα της ποίησης μπορεί να θέσει ζητήματα διαλόγου του βιολογικού σώματος με το κοινωνικό σώμα με τη διαμεσολάβηση του ποιήματος-σώματος. Εφεξής, μπορεί να εκφράσει τη θέση ή την αντίρρηση του ποιητή ή του συμμετέχοντα, το όραμά του για την τέχνη ή την αλλαγή ή να συνειδητοποιήσει την ανάγκη για μετατόπιση από μια καταπιεζόμενη ταυτότητα (Bourdieu, 1993: 135).

Η ομπρέλα της Κριτικής Παιδαγωγικής προσέγγισης αναγνωρίζει τη δυναμική σχέση εκπαίδευσης και κοινωνικού γίνεσθαι. Καλλιεργεί την ιδιότητα του πολίτη μέσα από την άσκηση στη στρατηγική της διαμεσολάβησης και την επίλυση προβλημάτων. Ακόμη, τις προσομοιώσεις με πραγματικά δεδομένα και τις συμμετοχικές δράσεις, την έκφραση του μαθητή μέσα από τη δημιουργικότητα, την ανάπτυξη δεξιοτήτων αναστοχασμού και αξιολόγησης (Giroux, 2011: 73).

4. Ερευνητική διαδικασία. Αποτελέσματα

Η εφαρμογή αφορούσε ένα τμήμα του Γενικού Λυκείου Δοξάτου Δράμας. Ακολούθησε το μοντέλο των Cropley & Cropley (2011: 212), όχι μονόδρομα, αλλά διανύοντας διαδρομές επάλληλων κύκλων και ταυτόχρονα σπειροειδών. Κατά τη διάρκεια της εκάστοτε φάσης εισερχόμασταν στην επόμενη και επιστρέφαμε παράλληλα σε κάποια προηγούμενη, ώστε να κάνουμε βελτιώσεις και να μορφοποιήσουμε καλύτερα αυτό που είχαμε στο μυαλό μας, μέσα από την αλληλοτροφοδότηση και τον αναστοχασμό (Carr & Kemmis, 1997: 220)

4.1. Προετοιμασία (preparation)

Η διαδικασία εκκίνησε από τη διαμόρφωση ενός αδρού σχεδίου δράσης από τη διδάσκουσα και τον ανασχεδιασμό, εμπλουτισμό και αναπλαισίωση σεναρίου που είχε σχεδιαστεί, υλοποιηθεί και αξιολογηθεί κατά το διδακτικό έτος 2015-2016, με τη συνδρομή των μαθητών (<http://www.educircle.gr/>). Ξεκινήσαμε με τη διδασκαλία της παραλογής του Νεκρού Αδελφού με τη μουσική υποστήριξη της παραλογής από το πολυφωνικό τραγούδι της Ηπείρου (Το πολυφωνικό τραγούδι, Η Ήπειρος της Πεντατονίας), την πιο σύγχρονη μελοποίηση του Μίκη Θεοδωράκη (Το τραγούδι του Νεκρού Αδελφού) και ήχους από το συγκρότημα των manitarock, που συνδυάζουν το πεντατονικό τραγούδι και σύγχρονα ακούσματα.

4.2. Ενεργοποίηση (activation)

Ακολούθησε η υλοποίηση διδακτικού σεναρίου, που αξιοποιούσε διακείμενα – αποσπάσματα και πλήρη έργα προερχόμενα από τη Λογοτεχνία, το Θέατρο, τον κινηματογράφο τα οποία δόθηκαν για ανάγνωση στην τάξη, στο



Αναγνωστήριο και κατ' οίκον. Πιο συγκεκριμένα, αξιοποιήθηκαν βαλκανικές παραλλαγές του κειμένου αναφοράς (Σέρβικη και Αλβανική) τα έργα Βίος και Πολιτεία του Αλέξη Ζορμπά του Νίκου Καζαντζάκη, Με μολύβι φάμπερ νούμερο δύο της Άλκης Ζέη, Ο Τρελαντώνης της Πηνελόπης Δέλτα, Τρίτο στεφάνι του Κώστα Ταχτσή, Η Επέτειος των ρόδων της Μαρίας Λαμπαδαρίδου-Πόθου. Ακόμη, κείμενα της Λένας Κιτσοπούλου από τα βιβλία της Μεγάλοι δρόμοι και Το μάτι του ψαριού, Γκόλφω του Σπυρίδωνα Περεσιάδη, Το γάλα του Βασίλη Κατσικονούρη, Γερνάω επιτυχώς του Γιώργου Σκαμπαρδώνη. Οι αναγνώσεις αυτές, υποκίνησαν την ανάκληση προηγούμενων αναγνωστικών εμπειριών εκ μέρους των μαθητών, για παράδειγμα από την Ελένη του Ευρυπίδη, από τον Ερωτόκριτο του Βιτζέντζου και την Αυτοβιογραφία της Ελισάβετ Μουτζάν Μαρτινέγκου, που διδάχτηκαν στη Γ' Γυμνασίου. Η φάση αυτή, λειτούργησε ως καταγισμός ιδεών, ώστε να κινητοποιηθούν οι μαθητές. Ακολούθησαν, σε επάλληλες φάσεις, στρογγυλές τράπεζες, ερμηνευτικός διάλογος και συζήτηση πάνω στα ζητήματα και τις όψεις που έθεταν τα κείμενα όσον αφορά το στερεότυπο για τη γυναίκα και τον άντρα και προτάσεις όσον αφορά τον σχεδιασμό της διαδικασίας.

4.3. Στοχασμός (cogitation)

Το κείμενο αναφοράς και τα παράλληλα κείμενα έγιναν αφορμή για να αναδυθεί το θέμα των στερεοτύπων σχετικά με τη θέση της γυναίκας και του άντρα. Εφεξής, το θέμα αυτό, έγινε αντικείμενο διαθεματικής πραγμάτευσης στη Νεοελληνική Γλώσσα και την Πολιτική Παιδεία, όπου αναδύθηκαν τα θέματα: ο άλλος – ετερότητα, ανθρώπινες σχέσεις – σχέσεις των φύλων, γλώσσα της εξουσίας, διάλογος, κοινωνικοποίηση της γυναίκας, διαπολιτισμικότητα, ιθαγένεια, πολιτογράφηση, πολιτικά δικαιώματα. Οι μαθητές κλήθηκαν να τοποθετηθούν με προσωπικό λόγο και σε «αγώνες λόγων» πάνω στο θέμα των έμφυλων διακρίσεων και τη στερητική στάση απέναντι στο γυναικείο υποκείμενο μέσα στον χρόνο. Τα κείμενα που επιλέχτηκαν σε αυτή τη φάση προέρχονταν από τον τύπο και πραγματεύονταν το ίδιο θέμα. Επίσης, μελέτησαν κείμενα των Μ. Φουκώ, Τζ. Κρίστεβα, Τζ. Μπάτλερ σχετικά με τη διαχείριση του φύλου σήμερα. Έπειτα, ήρθαν σε επαφή με έγκριτες έρευνες από το διαδίκτυο, που αποτύπωναν το χάσμα αμοιβών των γυναικών σε σχέση με τους άντρες. Ή αφορούσαν την έλλειψη διάθεσής τους για ανέλιξη στη διοικητική ιεραρχία και τη διαμόρφωση του γυναικείου υποκειμένου σε συνθήκες ευαλωτότητας μέσα στην οικονομική και τη γενικότερη κρίση, που διανύουμε. Παράλληλα, συνεχίζονταν οι «αναγνώσεις» στη Λογοτεχνία, άρχισαν οι πρώτες εργαστηριακές απόπειρες δημιουργικής γραφής και γινόταν ανατροφοδοτήσεις διπλής κατεύθυνσης, από τη διδάσκουσα και τους συμμαθητές, στα πρωτόλεια πεζά και ποιητικά κείμενα των μαθητών.



4.4. Έκλαμψη (illumination)

Η Θεατρολογία επέτρεψε την ελεύθερη έκφραση των μαθητών και τη βίωση ρόλων που ανιχνεύτηκαν στα κείμενα. Προς αυτή την κατεύθυνση αξιοποιήθηκε το Θέατρο του Καταπιεσμένου, το Συλλογικό Θέατρο και το Θέατρο Ντοκουμέντο. Με το έναυσμα – πρόσκληση Αν ήταν αλλιώς και Κι αν ήσουν εσύ (πρόκειται για τίτλο Προγράμματος του Πανελλήνιου Δικτύου για το Θέατρο στην εκπαίδευση, από όπου επιλέχτηκαν δράσεις γύρω από τη διαφορετικότητα) οι μαθητές βίωσαν στερητικές και ιδανικές καταστάσεις όσον αφορά τη θέση των δύο φύλων (κακόμισθη εργασία, κοινωνική απαξίωση, καταπίεση, ευεξία, αρμονική συνύπαρξη). Η προβολή της ταινίας «Νύφες», η παρακολούθηση της πρωτοποριακής παράστασης «Γκόλφω» του Σίμου Κακάλα, με στοιχεία από το αρχαίο ελληνικό και το κινεζικό-ιαπωνικό θέατρο και η επαφή με το έργο των ζωγράφων της Σχολής του Μονάχου ενδυνάμωσαν τη διαδικασία και παράλληλα εμπλούτισαν τις αναγνώσεις και τον διάλογο που διαμείφθηκε στη διάρκεια των μαθημάτων. Η φάση αυτή πλούτισε την εμπειρία της Λογοτεχνίας, καταδεικνύοντας τον διάλογο διαφορετικών εποχών και επιμέρους θεματικών περιοχών (προϊκα, «φαρμάκωμα», γάμος κατά συνθήκη, προδοσία) (Κωτίδης, 1995· Λυδάκης, 1976).

Η διαδικασία πλαισιώθηκε από τη συγγραφή κειμένων –ατομικών και ομαδικών– στο πλαίσιο εργαστηρίου δημιουργικής γραφής με έμφαση στην πρόσληψη-ανταπόκριση των μαθητών, την αυτοέκφραση και την πραγμάτευση των αλληλοσυγκρουόμενων κοινωνικών ταυτοτήτων. Οι μαθητές έγραψαν ποιήματα, παραμύθια, διηγήματα, δραματικούς μονολόγους, χιουμοριστικά κείμενα, αυτοβιογραφικά κείμενα, μικρά Μονόπρακτα. Εναλλακτικά ή παράλληλα, ανάλογα με την πρόσληψή τους κλήθηκαν να δημιουργήσουν εικαστικές αναπλαισιώσεις του κειμένου αναφοράς (ζωγραφικά ή πολυτροπικά έργα).

Εφεξής, αποφασίσαμε τη δημιουργία από κοινού ψηφιακής αφήγησης ως το τελικό προϊόν της προσπάθειάς μας. Δημιουργήσαμε 5 ομάδες (4 με 5 μαθητές και 1 με 4 μαθητές) που εργάστηκαν πάνω σε διαφορετικά κομμάτια. Δημιουργήσαμε ένα κείμενο ιστορίας (1η ομάδα –οι συγγραφείς) και ιστοριοπίνακα με έργα των ζωγράφων της Σχολής του Μονάχου (κυρίως Ν. Λύτρα, Γ. Ιακωβίδη, Ν. Γύζη). Σε αυτό, ορίσαμε τα στοιχεία της αφήγησης, τη δράση και τα εφέ (χρώμα, κίνηση, μουσική επένδυση) με την επισήμανση ότι θα έπρεπε οι μαθητές να κινηθούν σε ένα δεοντολογικό πλαίσιο σεβασμού των προσωπικών δεδομένων και των πνευματικών δικαιωμάτων των δημιουργών (2η, 3η ομάδα –οι καλλιτέχνες, οι βιοηθικιστές). Αυτό, σήμαινε ότι θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν εικόνες, ήχο κλπ. που δεν υπόκεινταν σε πνευματικά δικαιώματα. Έπειτα, δημιουργήσαμε ψηφιακή αφήγηση στο monie maker, ενσωματώνοντας όλο το υλικό μας (4η, 5η ομάδα –οι «γκάτζετ» και «τα τρωκτικά»).



4.5. Κοινοποίηση (communication)

Η εργασία μας παρουσιάστηκε στην Α΄ Λυκείου συνολικά (2 τμήματα), στην εκπαιδευτική κοινότητα –την τοπική (στο σχολείο, στο σύνολο των μαθητών του Λυκείου) και στην ευρύτερη της περιοχής, συμμετέχοντας στις Ημέρες Εκπαίδευσης που διοργανώνει η ΔΔΕ Δράμας, στο τέλος του διδακτικού έτους (Απρίλιος 2017).

4.6. Επαλήθευση (verification).

Ο αναστοχασμός μετά από κάθε στάδιο, η αμοιβαία κριτική, οι βελτιωτικές παρεμβάσεις και η αξιολόγηση της προσπάθειας με ομάδες εστίασης, μπορούμε να πούμε πως λειτούργησαν ως επαλήθευση. Οι μαθητές ένιωσαν έτοιμοι να αποτιμήσουν και να αξιολογήσουν την ομαδική τους εργασία. Οι 5 ομάδες εστίασης συναντήθηκαν στο Αναγνωστήριο του Λυκείου και εξέφεραν την υποκειμενικότητά τους πάνω σε τρία βασικά ερωτήματα που αφορούσαν το πώς βίωσαν και τι αποκόμισαν από την εμπειρία (πλεονεκτήματα, μειονεκτήματα, οφέλη), πώς συνεργάστηκαν μεταξύ τους και με τη διδάσκουσα. Η διαδικασία κράτησε δύο ώρες. Ο λόγος τους μαγνητοφωνήθηκε και απομαγνητοφωνήθηκε, μεταγράφηκε κατά θέμα και υπόθεμα και αποτιμήθηκε με Ανάλυση λόγου. Για την εξαγωγή των συμπερασμάτων αξιοποιήθηκε η ερμηνευτική φαινομενολογική προσέγγιση, που αποτιμά τη διαδικασία με τη διαμεσολάβηση της υποκειμενικής οπτικής της εκπαιδευτικού – ερευνήτριας (Βασιλοπούλου, 2010: 671-698· Σαπουντζή – Κρέπια, 2005).

4.7. Επικύρωση (validation).

Η καταχώριση της δουλειάς μας στο αρχείο του σχολείου και η αξιοποίησή της σε άλλα γνωστικά αντικείμενα και τάξεις (Β΄ Λυκείου) κατά το ίδιο έτος, αλλά και την επόμενη χρονιά ήταν πολύ σημαντικές. Ιδίως οι δεξιότητες που καλλιεργήθηκαν – οι αναγνωστικές, η κριτική δεξιότητα, οι ψηφιακές ή συνεργασίας αποτέλεσαν πολύτιμη εμπειρία για το επόμενο σχολικό έτος. Προπάντων, η ανάγνωση και η ανάγκη αυτοεκπλήρωσης μέσα από τον γραπτό λόγο κατέστησαν έθος για τους μαθητές. Η διάχυσή της στο παρόν Συνέδριο προσδοκά να εδραιώσει την εμπειρία και να την προσφέρει στην εκπαιδευτική και την επιστημονική κοινότητα.

5. Αξιολόγηση. Συμπεράσματα

Οι μαθητές συμμετείχαν ενεργά στο σύνολο της διαδικασίας από τον σχεδιασμό και τις αναπροσαρμογές ως την υλοποίηση, την προβολή και την επικοινωνήσή της. Κάποια στιγμή στην αρχή ένιωσαν – και το κατέθεσαν στα εκφωνήματά τους – πώς τα μαθήματα έχασαν τα οριοθετημένα πλαίσιά τους και οι ίδιοι ένιωσαν άβολα. Πάντως, οι αναγνώσεις ολόκληρων των κειμένων που προτάθηκαν, η εμπειρία των ζωγραφικών έργων της Σχολής του Μονάχου, της ταινίας και της ψηφιακής αφήγησης πολλαπλασίασαν τη



συμμετοχή τους. Υποκίνησαν τοποθετήσεις και κριτική που «έσπαγε κόκκαλα» όσον αφορά τη στερεοτυπική αντιμετώπιση της γυναίκας ή του άντρα, ανάλογα πάντα με τα δεδομένα που όριζε το συγκείμενο. Έμαθαν να αυτοπαρατηρούνται, να προβαίνουν σε σημαντικές παρατηρήσεις και βελτιώσεις πάνω στο σχέδιο δράσης που εκπονήθηκε και να συνεργάζονται ακόμη κι αν διαφωνούσαν. Θεσμοθέτησαν μια νέα σχέση μεταξύ τους που προερχόταν από την κοινή τους εμπειρία, θεμελιωμένη πάνω στην προσπάθεια, τη δημιουργική έκφραση και τη συνεργασία. Κατάλαβαν πως «όλοι είναι σημαντικοί». Κινητοποιήθηκαν με αξιομνημόνευτο τρόπο και τα αγόρια όχι μόνο στην ψηφιακή υποτύπωση του έργου μας, αλλά και στη συγγραφή πρωτότυπων κειμένων, στην οργάνωση και αξιολόγηση, τις θεατρικές αναπαραστάσεις, τη συμμετοχή στις τράπεζες συζητήσεων και τους «αγώνες λόγων». Κατανόησαν πως τα σχολικά μαθήματα «συνομιλούν», αλληλοτροφοδοτούνται μεταξύ τους και μπορούν να εμπλέξουν τους μαθητές, ιδιαίτερα αν πλαισιωθούν από την αισθητική εμπειρία. Ενδιαφέρον είχε η παρατήρησή τους ότι «κατανόη[αν] έννοιες» όπως «πνευματικά δικαιώματα», «έμφυλες διακρίσεις», «στερεότυπα», «ευθύνη του πολίτη» περισσότερο από ό,τι στο τυπικό μάθημα, επειδή οι πόροι που αξιοποιήθηκαν είχαν μεγάλη ποικιλία.

Είπαν: «ήταν ολοκληρωμένη εμπειρία», «είχε άψογο σχεδιασμό», «τα μεγάλα πράγματα δεν γίνονται από έναν», «δεν ένιωθα ότι ήμουν στο σχολείο», «ένιωθα δημιουργική», «καταλάβαμε ότι ξεφεύγουμε πολλές φορές με τη στάση μας απέναντι στα κορίτσια – και τα αγόρια μη σου πω», «πήραμε θέση για το κάθε τι», «ένιωσα ότι έβαλα πολλά πράγματα στη σωστή θέση στο μυαλό μου», «μίλησα ελεύθερα για πρώτη φορά», «όλα τα μαθήματα απέκτησαν σχέση, συμπλήρωναν και εξηγούσαν το ένα το άλλο», «υπήρχε πυρετός...», «δουλεύαμε διαφορετικά κομμάτια και όλοι όλων, ετοιμάζαμε τα επόμενα και διορθώναμε τα προηγούμενα», «όλο αυτό ήταν τέχνη», «κατάλαβα τη λογοτεχνία», «ένιωσα σημαντικός και χρήσιμος στο σχολείο, άλλαξε η σχέση μου με το σχολείο», «είδα κάποιους με άλλο μάτι», «συνεργαστήκαμε τέλεια!», «η κυρία μας έδινε πρωτοβουλίες και ρόλους», «όλοι αξίζαμε», «νομίζω ότι μεγαλώσαμε όλοι ή ψηλώσαμε ξαφνικά», «πήρα μεγάλο βαθμό στη λογοτεχνία, πρώτη φορά», «κατάλαβα τι μπορώ να κάνω, τι πρέπει να βελτιώσω και πώς – ας πούμε το επικοινωνιακό», «μάθαμε για τα προσωπικά δεδομένα», «εμπειρία ζωής ήταν: διάβασμα, ζωγραφική, θέατρο το ένα μέσα στο άλλο δεμένα γερά».

6. Προτάσεις

Τέτοιες πολύπτυχες μαθησιακές εμπειρίες, ιδιαίτερα όταν κοινοποιούνται μπορούν να «ανατροφοδοτηθούν» και να αξιοποιηθούν κατάλληλα στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Μπορούν επίσης να υλοποιηθούν, παράλληλα, σε δίκτυο σχολείων ή τμημάτων, να κοινοποιηθούν τα αποτελέσματα, ώστε να αποκτήσουν ερευνητικό ενδιαφέρον και να αξιοποιηθούν τα πορίσματά



τους, μια και η εκπαιδευτική έρευνα δράσης στο ελληνικό σχολείο σπανίζει. Οι επίσημοι φορείς όπως το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής και τα Πανεπιστήμια μπορούν να υποστηρίξουν τέτοιες προσπάθειες.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

- Barthes, R. (2007). *Εικόνα-Μουσική-Κείμενο* (μετάφραση: Γιώργος Σπανός). Αθήνα: Πλέθρον.
- Beaudot, A. (1973). *La creativite: Researchers americaines*. Paris: Bordas, p. 184.
- Bourdieu, R. (1993). *The Field of Cultural Production: Essays on Art and Literature*. New York: Columbia University Press, p. 135.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1997). *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία. Εκπαίδευση γνώση και έρευνα δράσης*. Μτφρ. Αλεξάνδρα Παγανού-Λαμπράκη, Ευανθία Μηλίγκου και Κώττια Ροδιάδου-Αλμπάνη. Αθήνα: Κώδικας, σ. 220.
- Cropley, D., & Cropley, A. (2011). Products and the Generaion of Effective Novelty. In J. C. Kaufman & R. J. Sternberg, (επιμ.) *The Cambridge Handbook of Creativity*, Cambridge: Cambridge University Press p. 212.
- Dawson, P. (2005). *Creative Writing and the New Humanities*. Oxford: Roudledge, 62, 76.
- Donelly, D. (2012). *Establishing CreativeWritting Studies as an Academic Discipline*. Bristol: Multilingual Matters, 66-67.
- Giroux, H. A. (2011). On critical pedagogy. New York: *Continuum International Publishing Group*, 73.
- Guilford, J. (1950). Creativity. *The American Psycologist*, 9, (5), 444-454.
- Iser, W. (1978). *The Act of Reading*. Baltimore: John Hopkins UP. 280.
- Kozbelt, A., Beghetto, R., & Runco, M. (2011). "Theories of Creativity". In J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (Edit.), *The Cambridge Handbook of Creativity*. Cambridge: Cambridge University Press, 24-25.
- Loh, Maria. 2004. "New and Improved: Repetition as Originality in Italian Baroque Practice and Theory". *The Art Bulletin* 86, 3, p. 477-504.
- Martin, M. (1984). *Η γλώσσα του κινηματογράφου*. Αθήνα: Κάλβος, σ. 16.
- Maslow, A. (1962). *Towards a psychology of being*. Princeton, NJ van Nostrand: 127-137.
- National Assosiation for Community College Enterpreneurship (NACCE) (1999). Ανακτήθηκε στις 20/11/2019 από www.scirp.org.
- Runco, M. (2011). Divergent Thinking, Creativity, and Ideation. In J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (επιμ.), *The Cambridge Handbook of Creativity*. Cambridge: Cambridge University Press, 317-324.

Ελληνόγλωσσες

- Αγγελάκος, Κ. (2003). «Η ένταξη της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης στο επίσημο πρόγραμμα του ελληνικού σχολείου: Από τη μυθοποίηση



- στην ομαλή προσγείωση. Διαθεματικές προσεγγίσεις της γνώσης στο ελληνικό σχολείο». Αθήνα: Μεταίχμιος, σ. 114-115.
- Αλαχιώτης, Σ. (2002). "Για ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα". Στο *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 7, 7-18.
- Αναγνωστόπουλος, Δ. (1999). "Λογοτεχνικό βιβλίο και Εκπαίδευση: σχέσεις συναλληλίας ή αποκλεισμού;" Στο Β. Αποστολίδου & Ε. Χοντολίδου (επιμ.), *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός, σ. 267-270.
- Αργυροπούλου, Χ. (2004). "Διαθεματικότητα και διεπιστημονικότητα. Ευέλικτη Ζώνη και σχέδια εργασίας. Μια καινοτομία στο ωρολόγιο πρόγραμμα της υποχρεωτικής εκπαίδευσης." *Διδακτικά παραδείγματα*, σ. 1. Ανακτήθηκε στις 20/11/2019 από <http://users.sch.gr/ianyfantis/d/keimenalcdia/dia2.htm>
- Βασιλοπούλου, Α. (2010). "Βασικές έννοιες και μέθοδος της ανάλυσης συνομιλίας: η περίπτωση της σχολικής τάξης". Στο Μ. Πουρκός και Μ. Δαφέρμος (επιμ.) *Ποιοτική Έρευνα στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τόπος, σ. 671-698.
- Γρόσδος, Σ. (2013). "Λογοτεχνία, εικόνα και κινηματογράφος στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: η συμβολή τους στην ανάπτυξη του πολυτροπικού γραμματισμού, Θεσσαλονίκη: Παιδαγωγική Σχολή, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης" (διδακτορική διατριβή). Ανακτήθηκε στις 20/11/2019 από <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/38873#page/1/mode/2up5/09/2017>
- Καλογήρου, Τ. & Λαλαγιάννη, Κ. (2005) "Προλεγόμενα". Στο Τζ. Καλογήρου & Κ. Λαλαγιάννη (επιμ.), *Η λογοτεχνία στο σχολείο. Θεωρητικές αναζητήσεις και διδακτικές εφαρμογές στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός, σ. 34 - 36.
- Κατσίκη - Γκίβαλου, Α. (2005). "Η θέση της λογοτεχνίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Ζητήματα και προοπτικές της διδακτικής της". Στο Τζ. Καλογήρου & Κ. Λαλαγιάννη (επιμ.), *Η λογοτεχνία στο σχολείο. Θεωρητικές αναζητήσεις και διδακτικές εφαρμογές στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω- Γιώργος Δαρδανός, σ. 14, 16-17.
- Κιοσσέ, Ε., Μεσσή, Β., Πετρά Β. (2016). Στερεότυπα και φύλα στη Νεοελληνική Λογοτεχνία. Του Νεκρού Αδελφού: μια διδακτική πρόταση για τα στερεότυπα που αφορούν τα φύλα, σε διαφορετικές εποχές". Στο *Πρακτικά Εργασιών 1^{ου} Διεθνούς Βιωματικού Συνεδρίου Εφαρμοσμένης Διδακτικής*. Δράμα: Copyright, σ. 347-356. Ανακτήθηκε στις 29/11/2019 από <http://www.educircle.gr/synedrio/images>
- Κωτίδης, Α. (1995). *Ελληνική Τέχνη 19^{ου} αιώνα*. Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών.
- Κωτόπουλος, Τ. Η. (2015). "Δημιουργική Γραφή και Εκπαίδευση." Στο *Δελτίο Εκπαιδευτικού Προβληματισμού και Επικοινωνίας*, 55, 4-11. Ανακτήθηκε στις 18/11/2019 από impranagiotopoulos.gr.



- Λαλαγιάννη, Κ. (2005). "Λογοτεχνία και Επιστήμες". Στο *Λογοτεχνία και διαθεματικότητα: ερευνητικές προσεγγίσεις των σχολικών εγχειριδίων και της διδακτικής πράξης. Ερευνητικό Πρόγραμμα, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας - Επιτροπή Ερευνών*, σ. 5 - 6.
- Λυδάκης, Σ. (1976). "Η ομάδα του Μονάχου-Η σχολή του Μονάχου". Στο: *Οι Έλληνες ζωγράφοι*, τ.3, Αθήνα: Μέλισσα.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2002). "Διεπιστημονικότητα, διαθεματικότητα και ενιαιοποίηση στα Νέα Προγράμματα Σπουδών. Τρόποι οργάνωσης της σχολικής γνώσης". Στο *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τ.7, Ειδικό αφιέρωμα στη Διαθεματικότητα. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα: σ 24.
- Μποάλ, Α. (2013), *Θεατρικά Παιχνίδια για ηθοποιούς και για μη ηθοποιούς*. Θεσσαλονίκη: σοφία, σ. 31-32.
- Ξανθάκου, Γ. (2011). *Δημιουργικότητα και καινοτομία στο Σχολείο και την Κοινωνία*. Αθήνα: Διάδραση, 33-60.
- Πλάτωνα (1975). *Πολιτεία*. Αθήνα: Πάπυρος.
- Σαββοπούλου, Μ. & Μπράτιτσης Θ (2017). "Η ψηφιακή αφήγηση ως μέσο πολιτιστικής μάθησης". Στο Κ. Παπανικολάου, Α. Γόγουλου, Δ. Ζυμπίδης, Α. Λαδιάς, Ι. Τζωρτζάκης, Θ. Μπράτιτσης & Χ. Παναγιωτακόπουλος (επιμ.), *Ένταξη και Χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία, 5ο Πανελλήνιο Επιστημονικό Συνέδριο, 21-23 Απριλίου 2017*, Αθήνα: Πρακτικά (σελ. 407). Ανακτήθηκε στις 18/11/2019 από www.etpe.gr
- Σαπουντζή-Κρέπια, Δ. (2005). *Μεθοδολογία Έρευνας*. Θεσσαλονίκη: Αλεξάνδρειο Ανώτατο Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Θεσσαλονίκης.
- Σέμογλου, Ο. (2001). "Γλώσσα της εικόνας και εκπαίδευση. Στο Α. Φ. Χρηστίδης, (Επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*". Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, σ. 270-274).
- Χανιωτάκης, Ν. (2005). "Διαθεματικότητα, διεπιστημονικότητα και σχολική πράξη". Στο *Λογοτεχνία και διαθεματικότητα: ερευνητικές προσεγγίσεις των σχολικών εγχειριδίων και της διδακτικής πράξης, Ερευνητικό Πρόγραμμα, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας - Επιτροπή Ερευνών*, σ. 1-2.

Βασιλική Πετρά

Φιλολόγος, Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση
vasopetra@gmail.com



Η εκπαιδευτική επίσκεψη και η αξιοποίησή της εκπαιδευτικής βιωματικής δράσης ως σύνδεσμος με την τοπική κοινωνία

Ελένη Πλακωτή

Περίληψη

Σύγχρονες θεωρίες μάθησης που βρίσκουν εφαρμογή στο χώρο της τέχνης και αφορούν τόσο στο σχεδιασμό και στη λειτουργία εκθέσεων όσο και στα εκπαιδευτικά προγράμματα που πραγματοποιούνται μέσα σε χώρους τέχνης. Η εργασία αποτελεί μια διδακτική πρόταση μετασχηματισμού της γνώσης και ένταξης της τέχνης, μουσικής-τραγουδιού και χορού στην εκπαιδευτική διαδικασία με κατάληξη μια καλλιτεχνική παράσταση από την πλευρά των μαθητών/τριών προς την τοπική κοινωνία του σχολείου. Η τέχνη δεν μπορεί να περιοριστεί σε μια σχολική τάξη. Τέχνη αποτελεί κάθε επιθυμία των μαθητών/τριών για τη δημιουργία ενός είδους καλλιτεχνικού δημιουργήματος ακόμη και έξω από το σχολείο, ακόμη και με τη συμμετοχή τους σε ένα διαγωνισμό ή με τον εορτασμό μιας τοπικής εορτής. Μια τέτοια είδους αξιοποίηση της τέχνης, αποτελεί και η δημιουργία μιας παράστασης προς τιμή των Ελευθερίων της πόλης των μαθητών/τριών του σχολείου μας με μόνο έναυσμα την παρακολούθηση μιας μουσικής παράστασης στο Μέγαρο Μουσικής Θεσσαλονίκης και μιας θεατρικής παράστασης, στο πλαίσιο δύο εκπαιδευτικών εκδρομών στην παραπάνω πόλη. Το σχολείο οφείλει να γίνει πιο ανοιχτό στις ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας και να συνδυαστεί με αξιοποίηση της τέχνης, καθώς η τελευταία προσδίδει στους μαθητές δεξιότητες που κανένα άλλο διδακτικό αντικείμενο δεν προσφέρει (χρήση μουσικών οργάνων, τραγούδι και χορός). Η τέχνη μπορεί να προσεγγίζει διαθεματικά σχεδόν όλα τα μαθήματα, από το μάθημα της ιστορίας έως το μάθημα των θρησκευτικών, ακόμη και το μάθημα της φυσικής. Στην παρούσα εργασία θα παρουσιάσουμε μια διδακτική πρόταση αξιοποίησης της τέχνης και τον συνδυασμό αυτής με το ανέβασμα μιας παράστασης των μαθητών του σχολείου μας και το άνοιγμα του σχολείου στην τοπική κοινωνία.

Λέξεις κλειδιά: εκπαιδευτική επίσκεψη, μουσική παράσταση, αξιοποίηση τέχνης, άνοιγμα στην τοπική κοινωνία.

1. Εισαγωγή

Τα έργα τέχνης μπορούν να υπηρετήσουν, με τρόπο ουσιαστικό, τη δημιουργικότητα και την ενσυναίσθηση σε περιβάλλοντα εκπαιδευτικά και κοινωνικά. Η τέχνη μπορεί να λειτουργήσει, αφενός ως μέσο για την προσέγγιση διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων και αφετέρου, ως δυναμικό «εργαλείο» για την αλλαγή στάσεων και συμπεριφορών και απόκτηση δεξιοτήτων από την πλευρά των μαθητών/τριών και ερείζεται σε παιδαγωγικές, ψυχολογικές και κοινωνιολογικές θεωρίες που διατυπώθηκαν από στοχαστές όπως οι Dewey, Gardner κ.λπ.

2. Θεωρητικό πλαίσιο



Σύμφωνα με τον Μέγα (2011), «οι τέχνες ...αποτελούν πλούσιο δυναμικό πληροφοριακό υλικό που ενισχύουν την αισθητική αντίληψη, διευρύνουν την κουλτούρα και εξελίσσουν την πολιτισμική συνείδηση» (Μέγα, 2011: 39). Στο πλαίσιο της αμιγούς εκπαιδευτικής διαδικασίας, ο Fowler ισχυρίζεται επίσης ότι τα έργα τέχνης ενεργοποιούν πολιτισμικά τους εκπαιδευόμενους, θεωρώντας πως η επαφή τους με αυτά «...εντάσσει στο χώρο και το χρόνο τις σκέψεις προάγοντας την πολιτισμική κουλτούρα, οριοθετεί το πολιτισμικό και ιστορικό μας πλαίσιο και παράλληλα αναγνωρίζει την όσμωση των πολιτισμών...» (Fowler, 1996). Παλαιότερα, ο Dewey, στο έργο του *Art as Experience*, υποστήριξε ότι η φαντασία, κυρίαρχο στοιχείο της γόνιμης μάθησης, αναπτύσσεται μέσω της αισθητικής εμπειρίας (Dewey, 1980). Αντίστοιχα, ο Sartre, στο δοκίμιο *Τι είναι Λογοτεχνία*, αναφέρεται στη δημιουργική ανάγνωση του λογοτεχνικού έργου το περιεχόμενο του οποίου ο αναγνώστης μπορεί να ανανοηματοδοτήσει και να επανασυνθέσει, χρησιμοποιώντας τη φαντασία του, πέρα από τα χνάρια του συγγραφέα (Satre, 1971). Πολύ σημαντική, ακόμη, υπήρξε η συνεισφορά του Gardner που, διατυπώνοντας τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης, υποστήριξε ότι, μέσω της αισθητικής εμπειρίας, δίνεται η δυνατότητα για τη συνειδητοποίηση όψεων της πραγματικότητας που δε γίνονται αντιληπτές με τρόπο ορθολογικό (Gardner, 1990). Επιπροσθέτως, οι στοχαστές του Palo Alto της Καλιφόρνια ισχυρίστηκαν ότι η επαφή με τα έργα τέχνης προσφέρει τη δυνατότητα ενεργοποίησης του δεξιού ημισφαιρίου που είναι προορισμένο για την άμεση, διαισθητική και ολόπλευρη σύλληψη καταστάσεων και σχέσεων. Τέλος, οι στοχαστές της Σχολής της Φρανκφούρτης, όπως οι Adorno και Horkheimer προσέδωσαν στην Τέχνη την ιδιότητα του μηχανισμού που αντιβαίνει στην αλλοτρίωση της καθημερινότητας και δίνει τη δυνατότητα για απεγκλωβισμό από την καθεστηκυία τάξη των πραγμάτων, αμφισβητώντας προηγούμενες παγιωμένες παραδοχές (Adorno, 1984). Οι προαναφερθείσες απόψεις αντανακλώνται σε ποικίλες κοινωνικοπολιτικές, ιστορικές, προσωπικές και ψυχολογικές προεκτάσεις, οδηγώντας στη μνημονική ανάκληση των προσωπικών εμπειριών, τις οποίες, μέσω της ενεργοποίησης του στοχασμού, το άτομο επεξεργάζεται εκ νέου καταλήγοντας, μέσω του αναστοχασμού, στη μεταγνώση (Μέγας, 2011).

Σύγχρονες θεωρίες μάθησης που βρίσκουν εφαρμογή στο χώρο της τέχνης και αφορούν τόσο στο σχεδιασμό και στη λειτουργία εκθέσεων όσο και στα εκπαιδευτικά προγράμματα που πραγματοποιούνται μέσα σε χώρους τέχνης είναι οι παρακάτω:

1. Βιωματική μάθηση (learning by doing)

Η βιωματική μάθηση δίνει έμφαση στο σημαντικό ρόλο που παίζει η εμπειρία στη διαδικασία της μάθησης. Αντί της απομνημόνευσης πληροφοριών προτείνει την αναζήτηση νοήματος και επιδιώκει τη συναισθηματική και διανοητική κινητοποίηση του μαθητή (Dewey, 1938),



2. Ανακαλυπτική μάθηση (Discovery learning)

Θεμελιωτής της ανακαλυπτικής μάθησης θεωρείται ο Jerome Bruner (Bruner, 1960). Η θεωρία του βασίζεται στην άποψη ότι η μάθηση είναι μια ενεργητική διαδικασία που συμπεριλαμβάνει πειραματισμό, εξερεύνηση και ανακάλυψη της γνώσης,

3. Θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης,

Μια άλλη θεωρία που βρίσκει εφαρμογή μέσα στους μουσειακούς χώρους είναι η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης που ανέπτυξε σε βιβλίο του το έτος 1983 (Gardner, 1983).

Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, η κατάκτηση της γνώσης και η πραγματική κατανόηση του κόσμου πραγματοποιείται όταν οι άνθρωποι αποκτούν την ικανότητα να μελετούν διάφορα θέματα με ποικίλους τρόπους, όταν μπορούν και αναζητούν τη λύση ενός προβλήματος μέσα από πολλές και διαφορετικές οπτικές (Gardner, 1983).

Ο Gardner υποστηρίζει ότι η νοημοσύνη του κάθε ανθρώπου δεν είναι ένα μονοδιάστατο είδος αλλά χωρίζεται σε τουλάχιστον 8 τομείς που έχουν την έδρα τους σε διαφορετικά σημεία του εγκεφάλου. Αν και ο κατάλογος που έχει διατυπώσει δεν είναι ο τελικός, καθώς η θεωρία διαρκώς εξελίσσεται, αναφέρεται στο βιβλίο του στις παρακάτω μορφές νοημοσύνης.

Συγκεκριμένα:

- Λεκτική-Γλωσσική που αφορά στην ικανότητα χρήσης της γλώσσας,
- Λογική-Μαθηματική που αφορά στην ικανότητα χρήσης αριθμών, στο χειρισμό και στην κατανόηση αφηρημένων εννοιών,
- Οπτική-Χωρική που αφορά στην ικανότητα οπτικοποίησης αντικειμένων και χωρικών διαστάσεων,
- Σωματική-Αισθησιοκινητική που αφορά στην επιδεξιότητα των κινήσεων,
- Μουσική-Ρυθμική που αφορά στο ταλέντο στη μουσική,
- Διαπροσωπική που αφορά στην ικανότητα ανάπτυξης διαπροσωπικών σχέσεων,
- Ενδοπροσωπική που έχει να κάνει με το βαθμό αυτογνωσίας του κάθε ατόμου,
- Νατουραλιστική που έχει να κάνει με την σύνδεση με το φυσικό κόσμο και το περιβάλλον.

Ο Gardner τονίζει ότι όλοι οι παραπάνω τομείς νοημοσύνης είναι εξίσου σημαντικοί, όχι όμως και το ίδιο εξελιγμένοι σε κάθε άνθρωπο. Συνεχίζει μάλιστα λέγοντας ότι κύριος «ένοχος» για την άνιση ανάπτυξή τους θεωρείται το σχολείο το οποίο επικεντρώνεται κυρίως στην ανάπτυξη δύο μόνο νοημοσύνων- γλωσσική και λογικομαθηματική- αφήνοντας σε δεύτερη μοίρα τις υπόλοιπες (Gardner, 1983).

4. Ομαδοσυνεργατική μάθηση



3. Στοιχεία εφαρμογής

Η εκπαιδευτική επίσκεψη, με την οποία θα ασχοληθούμε στην παρούσα εργασία, αποτελεί μέρος μια μη τυπικής διαδικασίας, αλλά όταν αξιοποιείται ορθά έχει παιδαγωγικά ευεργετήματα επάνω στους μαθητές/τριες των σχολείων. Συνήθως στις εκδρομές των σχολείων εφαρμόζεται το συνηθισμένο πρόγραμμα επίσκεψης ιστορικών μνημείων, μουσείων και τοπικών αξιοθέατων του επισκεπτόμενου τόπου.

Η διαθεματική παρέμβαση, ωστόσο, που πραγματοποιήθηκε στο Μουσικό Γυμνάσιο με Λυκειακές τάξεις Αλεξανδρούπολης, το σχολικό έτος 2016-2017 στο πλαίσιο μιας εκπαιδευτικής διήμερης εκδρομής στη Θεσσαλονίκη, συμπεριλάμβανε και την παρακολούθηση μιας παράστασης της συμφωνικής ορχήστρας της ΕΡΤ με τραγούδια του ξένου συγκροτήματος ABBA, στο Μέγαρο Μουσικής Θεσσαλονίκης. Συμμετείχαν μαθητές της Β΄ και Γ΄ Γυμνασίου. Αξίζει να σημειωθεί ότι το σχολείο είναι Μουσικό και οι μαθητές/.τριες γνωρίζουν σε άριστο επίπεδο τη χρήση των μουσικών οργάνων αλλά και την ορθή φωνητική εκτέλεση των μουσικών μελωδιών. Οι μαθητές/τριες ενθουσιάστηκαν με την μουσική παράσταση και με τα μουσικά όργανα. Αξίζει να σημειωθεί ότι υπεύθυνοι του Μεγάρου Μουσικής Θεσσαλονίκης, στα πλαίσια της εκδρομής και κατόπιν συνεννόησης με τη διευθύντρια, έτυχαν μιας ξενάγησης στους χώρους προετοιμασίας των επαγγελματιών μουσικών και στα καμαρίνια, όσο και στις αίθουσες του Μεγάρου και πληροφορήθηκαν στοιχεία για την ιστορία του κτιρίου.

Την επόμενη χρονιά οι μαθητές/τριες ζήτησαν από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου να παρακολουθήσουν ξανά στα πλαίσια εκδρομής στη Θεσσαλονίκη, κάποια μουσική παράσταση. Οι εκπαιδευτικοί μουσικοί του σχολείου επέλεξαν και ενέκριναν την πραγματοποίηση διήμερης εκδρομής στη Θεσσαλονίκη στις 26 και 27 Ιανουαρίου 2018 στα πλαίσια του μαθήματος των Μουσικών συνόλων και παρακολούθηση της μουσικής θεατρικής παράστασης με τίτλο "Mama Mia" που περιείχε τραγούδια από το συγκρότημα Abba.

Η κατάληξη των δύο αυτών εκπαιδευτικών εκδρομών ήταν η επιλογή των μαθητών/τριών να προετοιμάσουν μια μουσικοχορευτική παράσταση με τραγούδι, χορό και συμφωνική ορχήστρα των μαθητών και των καθηγητών του σχολείου, στο πλαίσιο του εορτασμού των «Ελευθερίων» της πόλης. Έτσι το σχολείο θα ανέβαζε μια παράσταση με τίτλο «Mama Mia» και με ρόλους και τραγούδια από τη αντίστοιχη θεατρική παράσταση.

Ο χρόνος υλοποίησης προσδιορίστηκε σε τέσσερις μήνες και ο χώρος της παράστασης κλείστηκε για τις 11 Μαΐου 2018 και ώρα 20.00 στο πλαίσιο του μαθήματος του Μουσικού συνόλου αλλά και στο ατομικό μάθημα μουσικής. Στην Α΄ Λυκείου της οποίας τάξης οι μαθητές συμμετείχαν και με μουσικά όργανα αλλά και με τραγούδι και χορό, διδάσκονται 4 ώρες το μάθημα των μουσικών συνόλων, ένα δίωρο οργανοχρησίας και ένα δίωρο φωνητικού συνόλου. Το μουσικό σύνολο είναι ένα δίωρο μάθημα στο



εβδομαδιαίο πρόγραμμα των μουσικών σχολείων στο οποίο μαθητές/τριες με τα μουσικά όργανα κάνουν διατμηματικές ομάδες και ασκούνται σε πρόγραμμα μουσικών εκδηλώσεων. Στο τέλος της χρονιάς παρουσιάζουν σε εκδήλωσή τους την εργασία τους σε μια μουσική εκδήλωση. Στη διάρκεια των μαθημάτων αυτών οι μαθητές/τριες έμαθαν και ασκήθηκαν στα τραγούδια και στην εκτέλεση των τραγουδιών της παράστασης.

4. Στάδια προετοιμασίας και εφαρμογής

Η διδακτική πρότασή μας ακολουθεί τα εξής τρία στάδια:

Πρώτο στάδιο (2016-2017)

Διεξάγεται η πρώτη διδακτική επίσκεψη στη Θεσσαλονίκη τον Μάιο του 2017 (5/5/2017) που έχει ως βασικό στόχο την παρακολούθηση της συμφωνικής ορχήστρας της ΕΡΤ με τραγούδια των Abba.

Δεύτερο στάδιο (2017-1/2018)

Πραγματοποιείται δεύτερη εκδρομή στη Θεσσαλονίκη με στόχο την παρακολούθηση της θεατρικής παράστασης Mama Mia.

Τρίτο στάδιο (1/2018 - 11/5/2018)

Προετοιμασία-εκμάθηση και εξάσκηση των μουσικών φωνητικών και συμφωνικών μουσικών κομματιών για την παράσταση στις 11/05/2019.

5. Στόχοι - επιδιώξεις

Κατά τη διάρκεια της δράσης θέλησε ο σύλλογος διδασκόντων και οι μαθητές να κάνουν γνωστό στην τοπική κοινωνία το σχολείο τους, και να συνορτάσουν με τους πολίτες αυτής την εορτή των Ελευθεριών της πόλης τους. Υιοθετήθηκαν οι αρχές της αυτενέργειας (Μητροπούλου, 2007) και επιτεύχθηκαν οι παρακάτω εκπαιδευτικοί στόχοι:

1. Καλλιέργεια συνεργατικών δεξιοτήτων.
2. Μεταφορά της παραγόμενης γνώσης έξω από το χώρο του σχολείου με δημιουργία μιας μουσικοχορευτικής παράστασης με ελεύθερη είσοδο για τον εορτασμό των Ελευθεριών της πόλης.

Αξίζει να σημειωθεί ότι την εκδήλωση την παρακολούθησε πλήθος πολιτών της πόλης και την τίμησαν οι επίσημοι τοπικοί καλεσμένοι.

6. Συμπεράσματα

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι:

1. Κάθε μάθημα μπορεί διαθεματικά να συνδυαστεί και να πλαισιωθεί με την τέχνη, είτε πρόκειται για θεατρικό δρώμενο, είτε για μουσικοχορευτικό δρώμενο. Η σύνδεση του μαθήματος με την τέχνη κάνει πιο ενδιαφέρον το μάθημα στους μαθητές/τριες καθώς συμμετέχουν με περισσότερη χαρά. Οι εκπαιδευτικές- διδακτικές εκδρομές ενδείκνυνται για τη γνωριμία των μαθητών με την τέχνη.



2. Κάθε σύνδεση με τις διάφορες μορφές τέχνης πρέπει να στηρίζεται στη βιωματική εμπειρία, με φύλλα εργασίας, διαδραστικά παιχνίδια, παρουσίαση μιας παράστασης από τους μαθητές/τριες και κυρίως συνεργασία σε ομάδες.

Στόχος παραμένει η παρούσα εργασία να αποτελέσει αφετηρία ανάληψης παρόμοιων δράσεων από τους συναδέλφους, καθώς μπορούν να προσφέρουν πάρα πολλά στην ποιοτική δημόσια εκπαίδευση και στο άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

- Adorno, Th. κ.ά. (1984). *Τέχνη και Μαζική Κουλτούρα*. Αθήνα: Ύψιλον
- Adorno, Th. (2000). *Αισθητική Θεωρία*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια
- Bruner, J (1960). *The Process of Education*, Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Dewey, J. (1980). *Art as Experience*. USA: The Penguin Group
- Dewey, J (1938). *Experience and Education*, New York: Simon and Schuster, 1997.
- Fowler, R. (1996). *Linguistic Criticism*. UK: Oxford University Press, σ. 55
- Hein, G, E (1998). *Learning in the Museum*, London: Routledge.History, Heinermann,London.
- Hooper-Greenhill, E (ed) (1999). *The educational role of the Museum*, London: Routledge.
- Gardner, H. (1973). *The arts and human development*. New York: Wiley
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind:The theory of multiple intelligences*, New York: Basic Books
- Gardner, H. (1990). *Art Education and Human Development*. Los Angeles: The Getty Education Institute for the Arts
- Sartre, J.P (1971). *Τι είναι η Λογοτεχνία;* Αθήνα: Εκδόσεις '70

Ελληνόγλωσσες

- Καλεσοπούλου, Δ. (2011). *Παιδί και εκπαίδευση στο μουσείο*, Αθήνα, Πατάκης.
- Κανάκης, Ι. Ν. (2001). *Η οργάνωση της διδασκαλίας μάθησης με ομάδες εργασίας*. Αθήνα. Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός
- Κόμης, Β. (2004). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των τεχνολογιών πληροφορίας και των επικοινωνιών*, εκδ. Νέων τεχνολογιών
- Μέγας, Γ. (2011). *Η Τέχνη στο σχολικό σύστημα ως στοχαστική εργασία*. Στο Α. Κόκκος και Συνεργάτες (επιμ). *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 39
- Μητροπούλου, Β. (2007). *Νέες Τεχνολογίες και Θρησκευτική Αγωγή*, Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Μητροπούλου, Β. (2008). *Το εκπαιδευτικό λογισμικό στη διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών*, Θεσσαλονίκη: Βάνιας.



«Προτάσεις Τέχνης και Πολιτισμού στην Εκπαίδευση»

Σολομωνίδου Χ. (2006). *Νέες τάσεις στην εκπαιδευτική τεχνολογία, Επικοινωνιακός και σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ελένη Πλακωτή

Δρ. Θεολόγος- Μουσικός

Διευθύντρια Μουσικού Γυμνασίου με Λυκειακές τάξεις Αλεξανδρούπολης

eplakoti@yahoo.gr



«Μπαίνω στη θέση θύτη, θύματος και παρατηρητή» Αξιοποίηση εικαστικών τεχνών και αφηγηματικών μεθόδων για την ενίσχυση της ενσυναίσθησης και τη μείωση του σχολικού εκφοβισμού

Αφροδίτη Πούλιου - Αικατερίνη Βάσιου

Περίληψη

Το φαινόμενο του εκφοβισμού και της βίας στο σχολείο αποτελεί ένα σύγχρονο κοινωνικό πρόβλημα, το οποίο μπορεί να επηρεάσει την ομαλή ανάπτυξη και εξέλιξη του/της μαθητή/τριας. Η αξιοποίηση των εικαστικών τεχνών και των αφηγηματικών μεθόδων για την ενίσχυση της ενσυναίσθησης μπορεί να συμβάλει στην αντιμετώπιση περιστατικών βίας στην εκπαίδευση. Στόχος της διδακτικής παρέμβασης είναι η ενίσχυση της ενσυναίσθησης και συνακόλουθα η μείωση των περιστατικών εκφοβισμού στο σχολικό περιβάλλον, μέσω της τέχνης και των αφηγηματικών τεχνικών. Στην υλοποίησή της συμμετείχαν 70 μαθητές/τριες Β/θμιας Εκπαίδευσης, οι οποίοι/ες χωρίστηκαν σε ομάδες και συμμετείχαν σε παράλληλες δράσεις (εργαστήρια). Οι μαθητές/τριες παρουσίασαν τα έργα τους σε σχολική εκδήλωση, ανοιχτή στην τοπική κοινωνία, στην οποία διατυπώθηκε η πρόταση για εφαρμογή και άλλων σχετικών προγραμμάτων παρέμβασης για τη μείωση του εκφοβισμού στα σχολεία.

Λέξεις κλειδιά: Εκφοβισμός, ενσυναίσθηση, διδακτική παρέμβαση, εικαστικές τέχνες, αφηγηματικές μέθοδοι.

1. Εισαγωγή

Ο σχολικός εκφοβισμός (*bullying*) αποτελεί ένα κοινωνικό φαινόμενο, το οποίο έχει προσελκύσει το ενδιαφέρον των ερευνητών εξαιτίας των αρνητικών συνεπειών του τόσο για τους θύτες όσο και για τα θύματα (Smith & Brain, 2000). Σύμφωνα με πρόσφατες μελέτες, ο εκφοβισμός έχει οριστεί ως μια επιθετική συμπεριφορά, κατά την οποία ένα άτομο ή μια ομάδα ατόμων επιτίθεται σκόπιμα, ταπεινώνει, ή/και αποκλείει ένα σχετικά ανίσχυρο πρόσωπο κατ' επανάληψη (Olweus, 2010· Salmivalli & Peets, 2009).

Ειδικότερα, ο εκφοβισμός στο σχολείο είναι ένα είδος βίαιης και επιθετικής συμπεριφοράς που εμφανίζεται σε πολλές χώρες του κόσμου και που τις τελευταίες δεκαετίες διογκώνεται όλο και περισσότερο και προκαλεί προβλήματα στους/στις μαθητές/τριες, στις οικογένειές τους και στο σχολικό περιβάλλον (Rigby, 1999). Ο εκφοβισμός μεταξύ συμμαθητών ορίζεται ως η βία που παρατηρείται μεταξύ ομάδων συνομηλίκων, είτε χωρίς πρόθεση είτε με πρόθεση, από σωματικά ή ψυχολογικά ισχυρότερους ενάντια σε άλλους (Olweus, 1994). Ο εκφοβισμός περιλαμβάνει τουλάχιστον δύο ανθρώπους, δηλαδή το θύμα και το θύτη, αλλά ορισμένα περιστατικά εκφοβισμού μπορεί να περιλαμβάνουν πολλαπλούς θύτες και/ή πολλαπλά θύματα. Επιπλέον, τα



περιστατικά εκφοβισμού σχεδόν πάντα συμβαίνουν με την παρουσία των συμμαθητών/παρατηρητών (O'Connell et al., 1999), καθιστώντας τα μια ομαδική διαδικασία (Salmivalli, 2010). Ως εκ τούτου, ο εκφοβισμός στα σχολεία είναι από τη φύση του ομαδικός και βασίζεται στις κοινωνικές σχέσεις μέσα στην ομάδα.

Οι επιπτώσεις του εκφοβισμού στα θύματά του έχουν ερευνηθεί διεξοδικά (Hemphill et al., 2011· Jaana, Yueyan, & Guadelope 2011· Knack, Jensen-Campbell, & Baum 2011· Løhre et al., 2011) και η ίδια η συμπεριφορά του εκφοβισμού έχει επίσης βρεθεί ότι προκαλεί μια σειρά δυσκολιών σε παιδιά και εφήβους, όπως για παράδειγμα διαταραχές της συμπεριφοράς, προκλητική διάθεση, ελλειμματική προσοχή, υπερκινητικότητα και παθητική-επιθετική διαταραχή της προσωπικότητας (Coolidge, DenBoer, & Segal, 2004). Επίσης, ο εκφοβισμός συχνά προκαλεί μια σειρά από σημαντικά αποτελέσματα στα εμπλεκόμενα άτομα, όπως κατάθλιψη (Kaltiala-Herino, Rimpela, Marttunen, Rimpela, & Rantanen, 1999· Klomek et al., 2008), στρες (Graig, 1998) αισθήματα μοναξιάς και συναισθηματικά προβλήματα (Woods, Done, & Kalsi, 2009). Υπάρχουν πολλές περιπτώσεις, στις οποίες τα παιδιά απουσιάζουν από το σχολείο εξαιτίας του φόβου τους να αντιμετωπίσουν τους εκφοβιστές τους. Υπάρχει, επίσης, πιθανότητα αυτά τα παιδιά να γίνουν επιθετικά ή ευαίσθητα, ενώ σε άλλες περιπτώσεις τα παιδιά-θύματα να γίνουν θύτες σε άλλα παιδιά (Klomek et al., 2008).

Η ενσυναίσθηση (*empathy*) αποτελεί μια μορφή αντίληψης των συναισθημάτων των άλλων και ορίζεται ως μια συναισθηματική αντίδραση που πηγάζει από μια άλλη συναισθηματική κατάσταση με την οποία συμφωνεί (Eisenberg et al., 2006). Στις περισσότερες μελέτες, η ενσυναίσθηση δεν θεωρείται ως ένα ενιαίο κατασκεύασμα αλλά ως ένα κατασκεύασμα με δύο διαστάσεις, που συμπεριλαμβάνει τόσο γνωστικές όσο και συναισθηματικές συνιστώσες (Eisenberg & Strayer, 1987· Stavrinides et al., 2010). Η γνωστική συνιστώσα (*cognitive dimension*) αναφέρεται στην ικανότητα ενός ατόμου να εντοπίζει τα συναισθήματα ενός άλλου ατόμου, να τα κατανοεί και να υιοθετεί μια άλλη προοπτική (Hogan 1969· Caravita, Di Blasio, & Salmivalli, 2009). Αντίθετα, η συναισθηματική συνιστώσα (*affective dimension*) αναφέρεται στην ικανότητα ενός ατόμου να βιώνει και να ανταποκρίνεται στις συναισθηματικές ανάγκες ενός άλλου ατόμου και να μοιράζεται τα συναισθήματά του (Mehrabian & Epstein 1972· Caravita, Di Blasio, & Salmivalli, 2009).

Προηγούμενες έρευνες που έχουν επικεντρωθεί στον εκφοβισμό και τη θυματοποίηση έχουν αναδείξει σημαντικές σχέσεις ανάμεσα σε αυτές τις μεταβλητές και την ενσυναίσθηση (Gini, Albiero, Benelli, & Altoe, 2007· Jolliffe & Farrington, 2006). Οι εφηβικές εκφοβιστικές συμπεριφορές σχετίζονται με χαμηλή ενσυναίσθηση και χαμηλό ενδιαφέρον για τους άλλους (Gini et al., 2007· Richardson, Hammock, Smith, Gardner, & Signo, 1994). Αντίθετα, όσο περισσότερο τα παιδιά γίνονται θύματα των συνομηλίκων τους, τόσο



λιγότερο αναγνωρίζουν το συναίσθημα των άλλων και κατανοούν τις σκέψεις, τις πεποιθήσεις και τις προθέσεις τους (Gini, 2006· Sutton, Smith, & Swettenham, 1999).

Στη σύγχρονη βιβλιογραφία, καταγράφεται αυξημένο ενδιαφέρον για τη χρήση των αφηγηματικών μεθόδων και των εικαστικών τεχνών, προκειμένου να αντιμετωπιστούν προβλήματα συμπεριφοράς, βίας και εκφοβισμού σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Η αξιοποίηση της τέχνης μπορεί να παρέχει λύσεις για τη μείωση του εκφοβισμού, γιατί επιτρέπει στους/στις μαθητές/τριες να εκφράσουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους (Silver, 2001). Επιπλέον, η χρήση των αφηγηματικών μεθόδων μπορεί να συμβάλει στην αντιμετώπιση των περιστατικών βίας και εκφοβισμού στο σχολείο, καθώς εμπεριέχεται δράση, προωθείται η αλλαγή της συμπεριφοράς (Srivak & Prothrow-Stith, 2001) και μπαίνουν οι βάσεις για τη δημιουργία μιας σχολικής κοινότητας, στην οποία τα προβλήματα λύνονται μέσω της συνεργασίας (Beaudoin & Taylor, 2009).

Κλάδοι, όπως η δραματοθεραπεία και το ψυχόδραμα, αλλά και τεχνικές, όπως το παιχνίδι ρόλων, η δημιουργική γραφή, η εκπαίδευση μέσα από την τέχνη και οι ανοιχτές συζητήσεις στο πλαίσιο της σχολικής κοινότητας για τη βία και τον εκφοβισμό, αξιοποιούνται για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού (Jennings, 2014. Sajnani & Johnson, 2014), καθώς διευκολύνουν την εναλλαγή ρόλων και εμπειριών σε ένα πλαίσιο ομαδικότητας και αλληλεπίδρασης (Λιόλιου, 2012). Έρευνες δείχνουν, εξάλλου, ότι σημαντικό στοιχείο επιτυχίας των προγραμμάτων παρέμβασης είναι οι εργασίες σε ομάδες συνομήλικων (Ttofi & Farrington, 2008). Συγκεκριμένα, μέσα από την ομαδική εργασία, οι μαθητές/τριες αναπτύσσουν θετικές διαπροσωπικές σχέσεις, καθώς αποδέχονται τη διαφορετικότητα, και έτσι εξασφαλίζεται η μείωση των κρουσμάτων αντικοινωνικής συμπεριφοράς και αυξάνεται η πιθανότητα υιοθέτησης κοινωνικά αποδεκτής συμπεριφοράς (Κακανά, 2008).

Ο εκφοβισμός, συνεπώς, είναι ένα δυσάρεστο κοινωνικό φαινόμενο, που αποτελεί πρόκληση για τα σχολεία και τους επαγγελματίες παγκοσμίως (Andreou, 2000· Karatzias, Power & Swanson, 2002· Olweus, 1993). Δεδομένου ότι αρκετές έρευνες έχουν δείξει ότι ο εκφοβισμός έχει αρνητική σχέση με την ενσυναίσθηση (π.χ., Gini et al., 2007) και ότι η αξιοποίηση της τέχνης μπορεί να παρέχει λύσεις για τη μείωση του εκφοβισμού (Silver, 2001), κρίνεται επιτακτική η ανάγκη να αξιοποιείται η τέχνη, προκειμένου να σχεδιάζονται και να εφαρμόζονται αποτελεσματικές τεχνικές παρέμβασης για την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και συνακόλουθα για την πρόληψη του εκφοβισμού στα σχολεία.

2. Στοιχεία Εφαρμογής

Η προτεινόμενη διδακτική παρέμβαση, με τίτλο «*Μπαίνω στη θέση θύτη, θύματος και παρατηρητή*», βασίστηκε στη δυνατότητα αξιοποίησης της τέχνης για την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και την πρόληψη του



σχολικού εκφοβισμού. Υλοποιήθηκε κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2017-18 και πιο συγκεκριμένα, την Παγκόσμια Ημέρα κατά της Σχολικής Βίας. Συμμετείχαν 70 μαθητές/τριες της Α και Β τάξης Γενικού Ενιαίου Λυκείου της Δυτικής Θεσσαλονίκης και για την υλοποίησής της χρειάστηκαν τέσσερις διδακτικές ώρες.

3. Στόχοι- Επιδιώξεις

Σκοπός της διδακτικής παρέμβασης ήταν να καλλιεργήσει την ικανότητα ενσυναίσθησης των μαθητών/τριών Β/θμιας Εκπαίδευσης σε περιστατικά θυματοποίησης και εκφοβισμού στο σχολικό περιβάλλον, μέσω της τέχνης και των αφηγηματικών τεχνικών, στοχεύοντας στη μείωση του σχολικού εκφοβισμού.

Επιμέρους στόχοι ήταν οι μαθητές/τριες:

- Να κατανοούν την έννοια της σχολικής βίας και του εκφοβισμού.
- Να καλλιεργούν την ενσυναίσθησή τους σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού και να είναι ικανοί/ες να μπαίνουν στη θέση του/της άλλου/ης.
- Να αντιλαμβάνονται την οπτική του θύτη, του θύματος και του παρατηρητή στα φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού.
- Να αναγνωρίζουν ποιες συμπεριφορές είναι εκφοβιστικές και ποιες είναι οι συνέπειές τους.
- Να αναζητούν λύσεις για τον περιορισμό των περιστατικών εκφοβισμού στο σχολικό περιβάλλον.
- Να έχουν πνεύμα συνεργασίας και ομαδικότητας.
- Να ευαισθητοποιούνται σε θέματα σχολικής βίας και να διαμορφώνουν καλύτερες σχέσεις στο σχολικό αλλά και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον.

4. Μεθοδολογία της διδασκαλίας

Η μέθοδος διδασκαλίας που εφαρμόστηκε ήταν η ομαδοσυνεργατική, βιωματική προσέγγιση, καθώς οι μαθητές/τριες εργάστηκαν σε ομάδες και χρειάστηκε να μάθουν να επικοινωνούν και να αλληλεπιδρούν προκειμένου να ολοκληρώσουν τις δράσεις τους. Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία τονίζει τη σημασία της μαθητικής ενεργοποίησης και της διερευνητικής προσέγγισης για τη μάθηση (Ματσαγγούρας, 2007). Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές/τριες της Α και Β τάξης Λυκείου χωρίστηκαν σε 10 ομάδες των 7 μαθητών/τριών η καθεμία. Η επιλογή των μαθητών/τριών στις ομάδες έγινε από τις εκπαιδευτικούς που συντόνιζαν τη δράση και δόθηκε ιδιαίτερη σημασία στην ανάδειξη των ιδιαίτερων ταλέντων των μαθητών/τριών. Οι ομάδες αποτελούνταν από μαθητές/τριες της Α και της Β Λυκείου στους/στις οποίους/ες δόθηκε η ευκαιρία να συνεργαστούν, να αλληλεπιδράσουν μεταξύ τους και να δουλέψουν μαζί σε ένα δομημένο περιβάλλον συνεργατικής μάθησης. Πιο αναλυτικά, δημιουργήθηκαν τέσσερα εργαστήρια ως εξής:



- Δύο ομάδες συμμετείχαν στο εργαστήριο δημιουργικής γραφής.
- Δύο ομάδες συμμετείχαν στο εργαστήριο δημιουργίας ιστορίας-κόμικ.
- Δύο ομάδες συμμετείχαν στο εργαστήριο αναγνώρισης και επίλυσης συγκρούσεων στο σχολικό περιβάλλον (μέσω της τεχνικής του ψυχοδράματος).
- Μία ομάδα συμμετείχε στο εργαστήριο εικαστικών τεχνών/ζωγραφικής.

Υποστηρικτικά, για την καλή επιτυχία της παρέμβασης, προηγήθηκε εκπαίδευση όλων των μαθητών/τριών στο ψυχόδραμα και στις τεχνικές του, όπως αυτή του καθρέφτη, που αξιοποιήθηκε στη συγκεκριμένη περίπτωση από τους/τις μαθητές/τριες δύο ομάδων. Επιλέχθηκαν οι τεχνικές του ψυχοδράματος, γιατί, σε εφαρμογή τους σε αντίστοιχο πρόγραμμα παρέμβασης με σκοπό την ανάπτυξη δεξιοτήτων ενσυναίσθησης σε μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, φάνηκε ότι βοήθησαν στη μείωση των συμπεριφορών του εκφοβισμού (Sahin, 2012).

5. Διδακτικό υλικό

Το διδακτικό υλικό που χρησιμοποιήθηκε είχε έντυπη μορφή και συγκεκριμένα δόθηκαν στις ομάδες φύλλα εργασίας, τα οποία περιελάμβαναν δραστηριότητες που έπρεπε κάνουν από κοινού οι μαθητές/τριες. Σε κάθε ομάδα δόθηκαν και χαρτόνια, στα οποία έπρεπε να γράψουν τις απαντήσεις στις δραστηριότητες των φύλλων εργασίας. Στην ομάδα που συμμετείχε στο εργαστήριο εικαστικών τεχνών/ζωγραφικής δόθηκαν τα απαραίτητα υλικά, όπως μαρκαδόροι, ξυλομπογιές, πινέλα και χρώματα ζωγραφικής.

6. Παρουσίαση των δραστηριοτήτων- Τα διδακτικά βήματα (4 διδακτικές ώρες)

Οι μαθητές/τριες χωρίστηκαν σε 10 ομάδες των 7 ατόμων η καθεμία και συμμετείχαν σε παράλληλες δράσεις (εργαστήρια). Οι δράσεις στράφηκαν στις ακόλουθες κατευθύνσεις:

6.1. Αξιοποίηση της λογοτεχνίας με έμφαση στη δημιουργική γραφή

Η Δημιουργική Γραφή μετατρέπει την κατά κανόνα παθητική πρόσληψη της Λογοτεχνίας σε ενεργητική και παρέχει την ευκαιρία καλλιτεχνικής έκφρασης και αναδημιουργίας του πραγματικού κόσμου από τους μαθητές (Κωτόπουλος, 2014). Οι μαθητές/τριες με αυτόν τον τρόπο οδηγούνται στην παραγωγή λόγου με τρόπο ελκυστικό και παιγνιώδη, αναπτύσσοντας παράλληλα τη δημιουργικότητά τους (Κωτόπουλος, 2014).

Στους/στις μαθητές/τριες των δύο ομάδων που συμμετείχαν σε αυτό το εργαστήριο δόθηκε μια ιστορία με θέμα τη θυματοποίηση και ζητήθηκε να γράψουν μια σελίδα ημερολογίου, υιοθετώντας διαφορετικές οπτικές αφήγησης (θύμα, θύτης, παρατηρητής) (βλ. Παράρτημα, Φύλλο εργασίας 1).

Πιο συγκεκριμένα, η μία ομάδα ανέλαβε να γράψει μια σελίδα ημερολογίου, υποθέτοντας ότι είναι το κορίτσι που εκφοβίζεται στο σχολείο (θύμα), αλλά και μια σελίδα ημερολογίου, υποθέτοντας ότι είναι το κορίτσι που εκφοβίζει (θύτης). Η άλλη ομάδα, η οποία συμμετείχε στο εργαστήριο δημιουργικής γραφής, ανέλαβε να γράψει μια σελίδα ημερολογίου, υποθέτοντας ότι είναι το κορίτσι που εκφοβίζεται στο σχολείο (θύμα), αλλά και μια σελίδα ημερολογίου, υποθέτοντας ότι είναι κάποιος/α συμμαθητής/τρια που βρίσκεται στη αυλή την ώρα του περιστατικού βίας (παρατηρητής) (Φύλλο εργασίας 2). Στόχος αυτής της δραστηριότητας ήταν να καταφέρουν να μπου οι μαθητές/τριες στη θέση τόσο του θύματος όσο και του θύτη αλλά και του παρατηρητή των περιστατικών βίας στο σχολείο, προκειμένου να αντιληφθούν πώς νιώθουν όλα τα άτομα που εμπλέκονται σε εκφοβιστικές ενέργειες εντός του σχολικού περιβάλλοντος.

6.2. Αξιοποίηση των εικαστικών τεχνών

Η επαφή με κάθε μορφή τέχνης αναπτύσσει την αισθητική εμπειρία του ατόμου και καλλιεργεί τη δημιουργική του ικανότητα, καθώς και την ικανότητα του για κριτικό στοχασμό (Ντούλια, 2012). Μέσα από το σχέδιο και τη ζωγραφική παράγουν ποικίλες οπτικές μορφές, η αποκωδικοποίηση των οποίων αποτελεί ισχυρό μέσο αποτύπωσης σκέψεων, ιδεών και συναισθημάτων (Anning & Ring, 2004).

Για την αξιοποίηση των εικαστικών τεχνών, δόθηκε στους/στις μαθητές/τριες, οι οποίοι/ες συμμετείχαν σε αυτό το εργαστήριο, μια εικόνα με σκηνές βίας και επιθετικότητας και ζητήθηκε να αποτυπώσουν μέσα στον κύκλο από τη μία πλευρά τα συναισθήματα και τις σκέψεις του θύματος και από την άλλη πλευρά του κύκλου τα συναισθήματα του θύτη (Εικόνα 1). Έπειτα, ζητήθηκε από τους/τις μαθητές/τριες να αποτυπώσουν μέσω των εικαστικών τεχνών την εμπλοκή τους σε περιστατικά θυματοποίησης και εκφοβισμού, τα συναισθήματα, τις σκέψεις τους για την οικοδόμηση υγιών σχέσεων μεταξύ των συμμαθητών/τριών και τις προτάσεις τους για ένα ασφαλές σχολικό περιβάλλον.



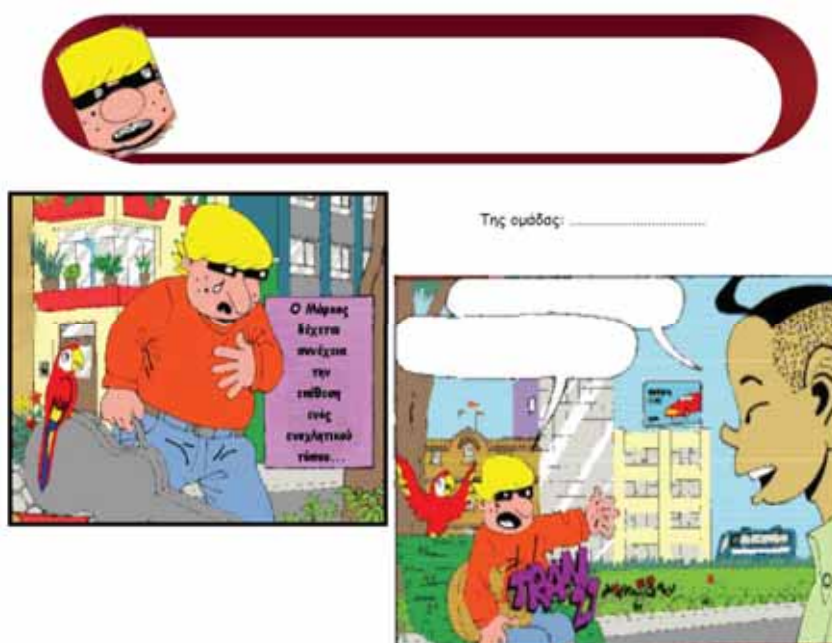
Εικόνα 1. Βία στο σχολείο

6.3. Αξιοποίηση των αφηγηματικών μεθόδων

Για την υλοποίηση αυτής της δράσης, χρησιμοποιήθηκε το μοντέλο αφηγηματικής παρέμβασης για τα θύματα του εκφοβισμού του Kevin Hull (Hull, 2013).

Το μοντέλο διακρίνεται σε τρεις φάσεις. Κατά την πρώτη φάση, οι μαθητές/τριες, στο πλαίσιο της ομαδικής εργασίας, ανέλυσαν και περιέγραψαν το φαινόμενο του εκφοβισμού και συζήτησαν για τις συνέπειές του. Κατά τη δεύτερη φάση, οι μαθητές/τριες κατέγραψαν σε μορφή ημερολογίου τα συναισθήματά τους για τα περιστατικά εκφοβισμού, τα οποία συμβαίνουν στο σχολικό περιβάλλον. Κατόπιν, οι ημερολογιακές καταγραφές (*entries*) διαβάστηκαν από την εκπαιδευτικό που είχε το συντονισμό της δράσης, χωρίς όμως να παρεμβαίνει η ίδια στο σχολιασμό αυτών, ώστε η ομάδα των μαθητών/τριών να λειτουργεί ως ένα πλαίσιο υποστήριξης στην αντιμετώπιση του φαινομένου του εκφοβισμού, προκειμένου το άτομο να μην αισθάνεται μόνο του και αβοήθητο (Hull, 2013).

Τέλος, κατά την τρίτη φάση οι μαθητές/τριες κλήθηκαν να δημιουργήσουν μια ιστορία-κόμικ, που να αναπαριστά δραματικά το πρόβλημα του σχολικού εκφοβισμού. Πιο συγκεκριμένα, δόθηκαν στους/στις μαθητές/τριες σκηνές της ιστορίας ενός μαθητή που πέφτει θύμα βίας από συμμαθητές του (Εικόνα 2). Στη συνέχεια, ζητήθηκε από τους/τις μαθητές/τριες να γράψουν διαλόγους που να ταιριάζουν στις δοθείσες σκηνές και να αποδίδουν τα συναισθήματα των ηρώων της ιστορίας. Η συνεργασία αυτή των μελών της ομάδας μπορεί να λειτουργήσει, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, ως μια μορφή ενδυνάμωσης και τόνωσης της ανθεκτικότητάς τους σε κρίσιμες καταστάσεις (Hull, 2013).





Εικόνα 2. Το κόμικ του εκφοβισμού

6.4. Αξιοποίηση των τεχνικών του ψυχοδράματος

Το ψυχόδραμα είναι μια μορφή θεραπευτικής τέχνης που χρησιμοποιεί το σώμα, την κίνηση αλλά κυρίως τη δραματική αναπαράσταση των εμπειριών (Fong, 2007). Οι συμμετέχοντες/ουσες δραματοποιούν σκηνές από τη ζωή και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν, αντί να μιλούν απλώς για αυτά. Έχει βρεθεί ότι το ψυχόδραμα επιφέρει αλλαγές στο γνωστικό, συναισθηματικό



τομέα, αλλά κυρίως στον τομέα της συμπεριφοράς (Karp, Holmes & Taunon, 2005). Οι τεχνικές που αξιοποιεί το ψυχόδραμα αποτελούν μέσα για την ανάπτυξη δεξιοτήτων, με στόχο την αντιμετώπιση αντίξων καταστάσεων (Daniels, 2004) και για την υλοποίηση της παρούσας παρέμβασης χρησιμοποιήθηκε η τεχνική του καθρέφτη (*mirrortechnique*). Με την τεχνική αυτή, ένα μέλος της ομάδας αναπαριστά τη συμπεριφορά του πρωταγωνιστή στη σκηνή, προσπαθώντας να τον κινητοποιήσει να αλλάξει, να αντιμετωπίσει τις συγκρούσεις και τα προβλήματα που βιώνει (Fonseca, 2004).

Πιο συγκεκριμένα στο εργαστήριο, δόθηκαν, αρχικά, στους/στις μαθητές/τριες να δημιουργήσουν τους διαλόγους σε δύο ιστορίες σχολικού εκφοβισμού, υιοθετώντας τη φωνή τόσο του θύτη όσο και του θύματος (βλ. Παράρτημα, Φύλλα Εργασίας 3). Κατόπιν, με την τεχνική του καθρέφτη, οι μαθητές/τριες κλήθηκαν να αναγνωρίσουν την προβληματική κατάσταση του ήρωα, να αναζητήσουν τις αιτίες και να προτείνουν τρόπους επίλυσης (βλ. Παράρτημα, Φύλλο Εργασίας 4).

7. Αξιολόγηση

Οι μαθητές/τριες όλων των ομάδων παρουσίασαν τα έργα τους σε σχολική εκδήλωση, η οποία ορίστηκε από το Διευθυντή σε συνεργασία με το Σύλλογο Διδασκόντων του Λυκείου, ανοιχτή στην τοπική κοινωνία, στην οποία εξέφρασαν τους προβληματισμούς τους και τα συναισθήματά τους από τη συμμετοχή τους στη δράση.

Τα συμπεράσματα που προέκυψαν από τη διδακτική παρέμβαση είναι σημαντικά. Οι μαθητές/τριες αρχικά κατανόησαν την έννοια του εκφοβισμού και στη συνέχεια βιωματικά συναισθάνθηκαν τα θύματα των εκφοβιστικών περιστατικών στο σχολείο. Η ανάπτυξη αυτού του είδους ενσυναίσθησης προς κάποιον που υφίσταται θυματοποίηση, μπορεί να οδηγήσει στην ενίσχυση του ρόλου των μαθητών/τριών σε φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού. Μέσα από αυτήν την παρέμβαση, οι μαθητές/τριες δήλωσαν ότι απέκτησαν γνώσεις και δεξιότητες, παρατήρησαν αλλαγές στη συμπεριφορά τους και ένιωσαν ότι ανήκουν σε μια ομάδα, όπου τα προβλήματα επιλύονται ειρηνικά, εμποδώνοντας παράλληλα την αξία του διαλόγου στην επίλυση των προβλημάτων.

Γενικότερα, η παρέμβαση αξιολογήθηκε θετικά από την τοπική κοινωνία σε συζήτηση που ακολούθησε την παρουσίαση και κρίθηκε ως ιδιαίτερα χρήσιμη σε πρακτικό επίπεδο, καθώς, μέσω των εν λόγω δράσεων που αξιοποίησαν τις εικαστικές τέχνες και τις αφηγηματικές μεθόδους, πέτυχε την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης στους έφηβους μαθητές και πρότεινε την εφαρμογή και άλλων σχετικών προγραμμάτων παρέμβασης για τη μείωση του εκφοβισμού στα σχολεία.



Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

- Andreou, E. (2000). Bully/victim problems and their association with coping behavior in conflictual peer interactions among school-age children. *Educational Psychology, 21* (1), 59–66.
- Anning, A., & Ring, K. (2004) Making sense of children's drawings, Maidenhead, Berkshire and New York: Open University Press.
- Beaudoin, M. N., & Taylor, M. (Eds.). (2009). *Responding to the culture of bullying and disrespect: New perspectives on collaboration, compassion, and responsibility*. Thousand Oaks, California : Corwin Press.
- Caravita, S., Di Blasio, P., & Salmivalli, C. (2009). Unique and interactive effects of empathy and social status on involvement in bullying. *Social Development, 18*, 140–163.
- Coolidge F. L., & Den Boer, J. W., & Segal, D. L. (2004). Personality and neuropsychological correlates of bullying behavior. *Personality and Individual Differences 36*(7), 1559-1569.
- Craig, W. M. (1998). The relationship among bullying, victimization, depression, anxiety, and aggression in elementary school children. *Personality and Individual Differences, 24*(1), 123–130.
- Daniel, S. (2004). Through the mirror: Role theory expanded. *British Journal of Psychodrama and Sociodrama, 19*(2), 23–31.
- Eisenberg, N., & Strayer, J. (1987). *Empathy and its development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Sadovsky, A. (2006). Empathy-related responding in children. In M. Killen & J. G. Smetana (Eds.), *Handbook of moral development* (pp. 517–549). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Fonseca, J. (2004). *Contemporary psychodrama: New approaches to theory and technique*. N. York: Routledge
- Fong, J. (2007). Psychodrama as a preventative measure: Teenage girls confronting violence. *Journal of Group Psychotherapy, Psychodrama, and Sociometry, 59*(3), 99- 108.
- Gini, G. (2006). Social cognition and moral cognition in bullying: what's wrong? *Aggressive Behaviour, 32*, 528–539.
- Gini, G., Albiero, P., Benelli, B., & Altoe, G. (2007). Does empathy predict adolescents' bullying and defending behavior? *Aggressive Behavior, 33*, 467–476.
- Hemphill, S. A., Kotevski, A., Herrenkohl, T. I., Bond, L., Kim, M. J., Toumbourou, J. W., & Catalano, R. F. (2011). Longitudinal consequences of adolescent bullying perpetration and victimization: A study of students in Victoria, Australia. *Criminal Behavior and Mental Health, 21*, 107-116.
- Hogan, R. (1969). Development of an empathy scale. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 33*, 307-316.



- Hull, K. (2013). *Group Therapy Techniques with Children, Adolescents, and Adults on the Autism Spectrum*. Maryland: Jason Aronson.
- Jaana, J., Yueyan, W., & Guadelope, E. (2011). Bullying experiences and compromised academic performance across the middle school grades. *Journal of Early Adolescence, 31*, 152-173.
- Jennings, S. (2014). *Drama therapy with children and adolescents*. N.York: Routledge
- Jolliffe, D., & Farrington, D. P. (2006). The development and validation of the Basic Empathy Scale. *Journal of Adolescence, 29(4)*, 589-611.
- Kaltiala-Heino, R., Rimpelä, M., Marttunen, M., Rimpelä, A., & Rantanen, P. (1999). Bullying, depression, and suicidal ideation in Finnish adolescents: school survey. *BMJ Clinical Research, 319(7206)*, 348-351.
- Karatzias, A., Power, K. G., & Swanson, V. (2002). Bullying and victimization in Scottish secondary schools: Same or separate entities? *Aggressive Behavior, 28 (1)*, 45-61.
- Karp, M., Holmes, P., & Tauvon, K. B. (2005). *The handbook of psychodrama*. N.York: Routledge.
- Klomek, A. B., Kleinman, M., Altschuler, E., Marrocco, F., Amakawa, L., & Gould, M. S. (2011). High school bullying as a risk for later depression and suicidality. *Suicide & life-threatening behavior, 41(5)*, 501-516.
- Knack, J. M., Jensen-Campbell, L. A., & Baum, A. (2011). Worse than sticks and stones? Bullying is associated with altered HPA axis functioning and poorer health. *Brain and Cognition, 77*, 183-190.
- Løhre, A., Lydersen, S., Paulsen, B., Mæhle, M., & Vatten, L. J. (2011). *Peer victimization as reported by children, teachers, and parents in relation to children's health symptoms*. BMC Public Health, 11, 278.
- Mehrabian, A., & Epstein, N. (1972). A measure of emotional empathy. *Journal of Personality, 40*, 525-543.
- O'Connell, P., Sedigdeilami, F., Pepler, D., Craig, W., Connolly, J., Atlas, R., Smith, C. & Charach, A. (1997). *Prevalence of bullying and victimization among Canadian elementary and middle school children*. Poster session presented at the meeting of the Society for Research in Child Development, Washington, D.C.
- Olweus, D. (1993). *Understanding children's worlds: Bullying at School. What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Olweus, D. (1994). Annotation: Bullying at School: Basic Facts and Effects of a School Based Intervention Program. *Journal of Child Psychology & Psychiatry, 35*, 1171-1190.
- Olweus, D. (2010). Foundations for understanding bullying. In S. R. Jimerson, Swearer, M. Susan, Espelage, & L. Dorothy (Eds.), *The handbook of bullying in schools: An international perspective* (pp. 9-33). New York: Routledge.



- Richardson, D. R., Hammock, G. S., Smith, S. M., Gardner, W., & Signo, M. (1994). Empathy as a cognitive inhibitor of interpersonal aggression. *Aggressive Behaviour, 20*, 275–289.
- Rigby, K. (1999). Peer victimization at school and the health of secondary school students. *British Journal of Educational Psychology, 69*, 95–104.
- Sahin, M. (2012). An investigation into the efficiency of empathy training program on preventing bullying in primary schools. *Children and Youth Services Review, 34*(7), 1325–1330.
- Sajjani, N. & Johnson, D. R. (2014). *Trauma-informed Drama Therapy: Transforming Clinics, Classrooms, and Communities*. N.York: C. Thomas Publishers.
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggressive Violent Behavior, 15*, 112–120.
- Salmivalli, C., & Peets, K. (2009). Bullies, victims, and bully-victim relationships in middle childhood and early adolescence. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 322–340). New York, NY: Guilford.
- Silver, R. J. (2001). Practicing professional psychology. *American Psychologist, 56*(11), 1008–1014.
- Smith K. P., & Brain, P. (2000). Bullying in Schools: Lessons From Two Decades of Research. *Aggressive Behavior, 26*, 1–9.
- Spivak, H. & Prothrow-Stith, D. (2001). The need to address bullying—an important component of violence prevention. *JAMA, 285*(16), 2131–2132.
- Stavrinides, P., Georgiou, S., & Theofanous, V. (2010): Bullying and empathy: a short- term longitudinal investigation. *Educational Psychology, 30*, 793–802.
- Sutton, J., Smith, P. K., & Swettenham, J. (1999). Social cognition and bullying: social inadequacy or skilled manipulation? *The British Journal of Developmental Psychology, 17*, 435–449.
- Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2008). Reintegrative Shaming Theory, Moral Emotions and Bullying. *Aggressive Behavior, 34*, 352 – 368.
- Woods, S., Done, J., & Kalsi, H. (2009). Peer victimization and internalizing difficulties: The moderating role of friendship quality. *Journal of Adolescence, 32*, 293–308.

Ελληνόγλωσσες

- Κακανά, Δ. Μ. (2008). *Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση: Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές προοπτικές*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδης.
- Κωτόπουλος, Τ. (2014). *Πράξη και διδασκαλία της Δημιουργικής Γραφής στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα*, στο: Πρακτικά Ε' Επιστημονικού Συνεδρίου «Συνέχειες, ασυνέχειες, ρήξεις, στον ελληνικό κόσμο (12-4-



- 2014): οικονομία, κοινωνία, ιστορία λογοτεχνία», Θεσσαλονίκη, 2014, Α, 801-822. Αθήνα: Ευρωπαϊκή Εταιρεία Νεοελληνικών Σπουδών.
- Λιόλιου, Α. (2012). *Οι εναλλακτικές μέθοδοι διδασκαλίας και οι καινοτόμες δράσεις ενισχύουν τη γλωσσική καλλιέργεια, τις δεξιότητες και την κοινωνική αλληλεγγύη*, Τα εκπαιδευτικά, τεύχος 105-106, 163.
- Ματσαγγούρας, Η. (2007), *Στρατηγικές Διδασκαλίας*, Αθήνα: Gutenberg.
- Ντούλια, Α. (2012). *Δημιουργική Μάθηση μέσα από την Τέχνη: Μια πρόταση διδασκαλίας στην Ιστορία*, Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο, 5-7 Οκτωβρίου 2012.

Αφροδίτη Πούλιου

Φιλολόγος, MSc Σχολικής Ψυχολογίας, Μουσικό Σχολείο Πρέβεζας
afroditip@hotmail.com

Αικατερίνη Βάσιου

Δρ. Παιδαγωγικής Ψυχολογίας, ΕΔΙΠ Σχολικής Ψυχολογίας & Πρακτικής Άσκησης, ΠΤΔΕ, Παν/μιοΔυτ. Μακεδονίας
evasiou@uowm.gr



Παράρτημα

Φύλλο Εργασίας 1

«Μοναξιά μου όλα!»

«Μοναξιά» τη φωνάζουν τα παιδιά στο σχολείο και η Χριστίνα προσποιείται πως το απολαμβάνει. Είναι άλλωστε το αγαπημένο της τραγούδι και το αγαπημένο της συγκρότημα. Σήμερα, όπως κάθε διάλειμμα, η Χριστίνα κάθεται στην άκρη της αυλής και παρακολουθεί τα παιδιά να τρέχουν, να πηδούν, να χαμογελούν και να φωνάζουν δυνατά. Άλλο ένα διάλειμμα ου το περνά στο αγαπημένο της παγκάκι, συντροφιά με ένα βιβλίο. Δε διαβάζει. Προσποιείται πως διαβάζει! Προσποιείται πως είναι πολύ απασχολημένη! Δε θέλει να καταλάβει κανένας πόσο μόνη νιώθει στο καινούργιο αυτό σχολείο που δεν αγαπά καθόλου! Το μισεί κι ας είναι η καλύτερη μαθήτριά της τάξης. Το μισεί, κι ας την αγαπούν οι δάσκαλοι, κι ας νομίζουν οι γονείς της πως είναι όλα μια χαρά.

Σήμερα νιώθει πολύ στεναχωρημένη. Δεν έχει όρεξη να φάει, να διαβάσει, να μπει ξανά στην τάξη για μάθημα. Σκέφτεται τον εαυτό της και πόσο μόνη νιώθει. Σήμερα νιώθει μια απέραντη μοναξιά! Κανένα κορίτσι δε τη συμπαθεί. Ούτε και η ίδια δεν καταλαβαίνει το γιατί. Άραγε να φταίει αυτή; Μήπως, πράγματι, είναι τόσο άχρηστη σε όλα, τόσο άτσαλη στα παιχνίδια, τόσο πληκτική για φίλη; Μήπως τελικά η Μαρία και η Στέλλα να έχουν δίκιο που τη θεωρούν άχρηστη και της το δείχνουν με την πρώτη ευκαιρία; Μήπως να είναι, πράγματι, η αγαπημένη των δασκάλων και αυτή που όλα τα παιδιά μισούν; Θα ήθελε να είναι αλλιώς. Ας τη μισούσαν οι δάσκαλοι και να την αγαπούσαν τα παιδιά! Θα ήθελε να έχει φίλες, να της τηλεφωνούν το απόγευμα και να την κάνουν παρέα τα διαλείμματα. Πόσο ζηλεύει σήμαρα τα υπόλοιπα παιδιά που περπατούν χέρι-χέρι, αγκαλιά-αγκαλιά και οργανώνουν τι θα κάνουν μαζί το απόγευμα!

Το κουδούνι που χτυπά τη βγάζει από τις σκέψεις της και ετοιμάζεται να επιστρέψει στην τάξη. Τρέχει κοντά της η Δήμητρα και νιώθει ξανά εκείνο το περίεργο τρεμούλιασμα στο κορμί της. Να αμυνθεί ή να χαρεί; Τρέχει κοντά της για καλό ή πάλι κάτι κακό της ετοιμάζει; Να φοβηθεί ή να χαρεί που κάποιος την αναζητά; Η Δήμητρα την προσπερνά επειδεικτικά αι της αρπάζει από τα χέρια τα ακουστικά. Στην προσπάθειά της να προλάβει να πάρει το i-pad της προτού γίνει κομμάτια, βρίσκεται ξαφνικά στο χώμα και τα ρούχα της γεμάτα σκόνες. Με το γέλιο της Δήμητρας να τη διαπερνά, αντιλαμβάνεται ότι γύρω της έχουν μαζευτεί πολλά παιδιά. Μερικές είναι συμμαθήτριάς της και άλλες όχι. Γελούν δυνατά, την κοροιδεύουν και συζητούν γελώντας δυνατά για τα λερωμένα της ρούχα, τα παράξενα σγουρά μαλλιά της, τα χοντρά της γυαλιά και απομακρύνονται.



- Υποθέστε ότι είστε η Χριστίνα. Γράψτε σε μια σελίδα του προσωπικού σας ημερολογίου τις σκέψεις και τα συναισθήματά σας σχετικά με όλα αυτά που περνάτε στο σχολείο.
- Υποθέστε ότι είστε η Δήμητρα. Γράψτε σε μια σελίδα του προσωπικού σας ημερολογίου τις σκέψεις και τα συναισθήματά σας. (Γιατί φαντάζεστε ότι η Δήμητρα επιλέγει να συμπεριφέρεται έτσι; Το θέλει; Πώς νιώθει μετά από κάθε ενέργεια εναντίον της συμμαθήτριάς της; Γιατί πιστεύετε ότι έχει ανάγκη να κοροϊδεύει μια συμμαθήτριά της;)

Φύλλο Εργασίας 2

«Μοναξιά μου όλα!»

«Μοναξιά» τη φωνάζουν τα παιδιά στο σχολείο και η Χριστίνα προσποιείται πως το απολαμβάνει. Είναι άλλωστε το αγαπημένο της τραγούδι και το αγαπημένο της συγκρότημα. Σήμερα, όπως κάθε διάλειμμα, η Χριστίνα κάθεται στην άκρη της αυλής και παρακολουθεί τα παιδιά να τρέχουν, να πηδούν, να χαμογελούν και να φωνάζουν δυνατά. Άλλο ένα διάλειμμα ου το περνά στο αγαπημένο της παγκάκι, συντροφιά με ένα βιβλίο. Δε διαβάζει. Προσποιείται πως διαβάζει! Προσποιείται πως είναι πολύ απασχολημένη! Δε θέλει να καταλάβει κανένας πόσο μόνη νιώθει στο καινούργιο αυτό σχολείο που δεν αγαπά καθόλου! Το μισεί κι ας είναι η καλύτερη μαθήτριά της τάξης. Το μισεί, κι ας την αγαπούν οι δάσκαλοι, κι ας νομίζουν οι γονείς της πως είναι όλα μια χαρά.

Σήμερα νιώθει πολύ στεναχωρημένη. Δεν έχει όρεξη να φάει, να διαβάσει, να μπει ξανά στην τάξη για μάθημα. Σκέφτεται τον εαυτό της και πόσο μόνη νιώθει. Σήμερα νιώθει μια απέραντη μοναξιά! Κανένα κορίτσι δε τη συμπαθεί. Ούτε και η ίδια δεν καταλαβαίνει το γιατί. Άραγε να φταίει αυτή; Μήπως, πράγματι, είναι τόσο άχρηστη σε όλα, τόσο άτσαλη στα παιχνίδια, τόσο πληκτική για φίλη; Μήπως τελικά η Μαρία και η Στέλλα να έχουν δίκιο που τη θεωρούν άχρηστη και της το δείχνουν με την πρώτη ευκαιρία; Μήπως να είναι, πράγματι, η αγαπημένη των δασκάλων και αυτή που όλα τα παιδιά μισούν; Θα ήθελε να είναι αλλιώς. Ας τη μισούσαν οι δάσκαλοι και να την αγαπούσαν τα παιδιά! Θα ήθελε να έχει φίλες, να της τηλεφωνούν το απόγευμα και να την κάνουν παρέα τα διαλείμματα. Πόσο ζηλεύει σήμαρα τα υπόλοιπα παιδιά που περπατούν χέρι-χέρι, αγκαλιά-αγκαλιά και οργανώνουν τι θα κάνουν μαζί το απόγευμα!

Το κουδούνι που χτυπά τη βγάζει από τις σκέψεις της και ετοιμάζεται να επιστρέψει στην τάξη. Τρέχει κοντά της η Δήμητρα και νιώθει ξανά εκείνο το περίεργο τρεμούλιασμα στο κορμί της. Να αμυνθεί ή να χαρεί; Τρέχει κοντά της για καλό ή πάλι κάτι κακό της ετοιμάζει; Να φοβηθεί ή να χαρεί που κάποιος την αναζητά; Η Δήμητρα την προσπερνά επειδεικτικά αι της αρπάζει από τα χέρια τα ακουστικά. Στην προσπάθειά της να προλάβει να πάρει το i-



«Προτάσεις Τέχνης και Πολιτισμού στην Εκπαίδευση»

rad της προτού γίνει κομμάτια, βρίσκεται ξαφνικά στο χώμα και τα ρούχα της γεμάτα σκόνες. Με το γέλιο της Δήμητρας να τη διαπερνά, αντιλαμβάνεται ότι γύρω της έχουν μαζευτεί πολλά παιδιά. Μερικές είναι συμμαθήτριές της και άλλες όχι. Γελούν δυνατά, την κοροιδεύουν και συζητούν γελώντας δυνατά για τα λερωμένα της ρούχα, τα παράξενα σγουρά μαλλιά της, τα χοντρά της γυαλιά και απομακρύνονται.

- Υποθέστε ότι είστε η Χριστίνα. Γράψτε σε μια σελίδα του προσωπικού σας ημερολογίου τις σκέψεις και τα συναισθήματά σας σχετικά με όλα αυτά που περνάτε στο σχολείο.
- Υποθέστε ότι είστε στην αυλή την ώρα που η Δήμητρα παρενοχλεί την Χριστίνα. Βλέπετε όλο το σκηνικό αλλά δε μιλήσατε, δεν κάνατε κάτι να βοηθήσετε την Χριστίνα, δε φωνάξατε το διευθυντή ή τον εφημερεύοντα καθηγητή/τρια. Γράψτε σε μια σελίδα του ημερολογίου σας τις σκέψεις και τα συναισθήματά σας. (Γιατί φαντάζεστε ότι ο/η μαθητής/τρια επιλέγει να συμπεριφέρεται έτσι; Γιατί δε μίλησε, τι φοβάται; Πώς νιώθει που δε βοήθησε την Χριστίνα;)

Φύλλο Εργασίας 3

Να δημιουργήσετε τους διαλόγους των παραπάνω ιστοριών εκφοβισμού.

Φύλλο Εργασίας 4

Τώρα που φτιάξατε τους διαλόγους της ιστορίας, μπορείτε να βοηθήσετε στην επίλυση του προβλήματος;



Τα Μαθηματικά είναι Τέχνη;

Μαλαματή Ροκά - Στεργιανή Ντίνου

Περίληψη

Το Πρόγραμμα Σχολικών Δραστηριοτήτων «Τα Μαθηματικά είναι Τέχνη;» εφαρμόστηκε στη διάρκεια της σχολικής χρονιάς 2017-18 στο Νηπιαγωγείο Άγρα Πέλλας από την νηπιαγωγό Ροκά Μαλαματή και στο 4^ο Νηπιαγωγείο Έδεσσας από την Ντίνου Στεργιανή. Οι σύγχρονες τάσεις στην εκπαίδευση των μικρών παιδιών επιδιώκουν την υιοθέτηση θετικών στάσεων απέναντι στην μάθηση, την κατάκτηση γνώσεων και την ανάπτυξη δεξιοτήτων. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα είχε σαν στόχο, μέσα από την Τέχνη, η οποία προσφέρει πλούσια ερεθίσματα για την αισθητική καλλιέργεια και την ανάπτυξη (ανατροφοδοτούμενης σχέσης με τον πολιτισμό) της δημιουργικότητας των μικρών παιδιών να γνωρίσουν βασικές μαθηματικές έννοιες με έναν παιγνιώδη τρόπο. Οι πίνακες ζωγραφικής χρησιμοποιήθηκαν ως ερέθισμα προκειμένου τα παιδιά να αποκομίσουν γνώσεις, δεξιότητες και να οδηγηθούν σταδιακά στη διαμόρφωση μαθηματικής σκέψης. Οι τεχνοτροπίες διάσημων ζωγράφων Ελλήνων και ξένων, η λαϊκή τέχνη (έθιμα, γιορτές, παραδόσεις) και τα πολιτιστικά στοιχεία αναμείχθηκαν με τις προσωπικές εμπειρίες και τα βιώματα των παιδιών. Ο διαθεματικός τρόπος με τον οποίο εργαστήκαμε κράτησε αμείωτο το ενδιαφέρον των παιδιών σε όλη την διάρκεια του προγράμματος. Με αποτέλεσμα να αντιληφθούν βιωματικά πως οι διαφορετικές μορφές τέχνης μπορούν να αναδείξουν και να εμπλουτίσουν την μαθηματική σκέψη, αναπόσπαστο κομμάτι της παιδαγωγικής διαδικασίας.

Λέξεις κλειδιά: Τέχνη, Μαθηματικά, Λαϊκή παράδοση, Προσχολική Αγωγή

1. Εισαγωγή

Οι σύγχρονες τάσεις στην εκπαίδευση των μικρών παιδιών επιδιώκουν την υιοθέτηση θετικών στάσεων απέναντι στην μάθηση, την κατάκτηση γνώσεων και την ανάπτυξη δεξιοτήτων.

Το συγκεκριμένο πρόγραμμα είχε σαν στόχο, μέσα από την Τέχνη, η οποία προσφέρει πλούσια ερεθίσματα για την αισθητική καλλιέργεια και την ανάπτυξη (ανατροφοδοτούμενης σχέσης με τον πολιτισμό) της δημιουργικότητας των μικρών παιδιών να γνωρίσουν βασικές μαθηματικές έννοιες με έναν παιγνιώδη τρόπο.

Οι πίνακες ζωγραφικής χρησιμοποιήθηκαν ως ερέθισμα προκειμένου τα παιδιά να αποκομίσουν γνώσεις, δεξιότητες και να οδηγηθούν σταδιακά στη διαμόρφωση μαθηματικής σκέψης.

Οι τεχνοτροπίες διάσημων ζωγράφων Ελλήνων και ξένων, η λαϊκή τέχνη (έθιμα, γιορτές, παραδόσεις) και τα πολιτιστικά στοιχεία αναμείχθηκαν με τις προσωπικές εμπειρίες και τα βιώματα των παιδιών. Αυτό είχε σαν αποτέλεσμα τα παιδιά μέσα από μία ποικιλία ερεθισμάτων που αφορούν στα χαρακτηριστικά της τέχνης να ενδυναμώσουν τις νοητικές τους ικανότητες, να μπουνε στη διαδικασία της εξερεύνησης-διερεύνησης πρακτικών και στάσεων και να αποκτήσουν μαθηματικές εμπειρίες (Δαφέρμου, κ.α., 2007)



2. Στοιχεία εφαρμογής

Το Πρόγραμμα Σχολικών Δραστηριοτήτων «Τα Μαθηματικά είναι Τέχνη;» εφαρμόστηκε στη διάρκεια της σχολικής χρονιάς 2017-18 στο Νηπιαγωγείο Άγρια Πέλλας από την νηπιαγωγό Ροκά Μαλαματή και στο 4^ο Νηπιαγωγείο Έδεσσας από την Ντίου Στεργιανή. Η χρονική διάρκεια εφαρμογής ήταν πέντε μήνες (Ιανουάριος – Μάιος)

3. Στόχοι- Επιδιώξεις

Οι καινοτόμες δράσεις που χρησιμοποιήσαμε βοήθησαν τα παιδιά:

- Να συγκεντρώνουν, να οργανώνουν και να επεξεργάζονται δεδομένα
- Να κάνουν αντιστοιχίσεις – ταξινομήσεις
- Να διατυπώνουν και να ελέγχουν υποθέσεις
- Να αναγνωρίζουν τα σχήματα, τους αριθμούς, χωροχρονικές έννοιες
- Να επιλύουν προβλήματα
- Να διεγείρουν και να διατηρούν το ενδιαφέρον των παιδιών
- Να προωθούν την δημιουργικότητά τους και να ερεθίζουν την φαντασία τους.
- Να συμβάλλουν στην ανάπτυξη της κριτικής τους ικανότητας και της αναπαραστατικής τους σκέψης.
- Να εμπλουτίζουν τις δυνατότητές τους στο να εκφράζουν με διαφορετικούς τρόπους και μέσα την σκέψη και τα συναισθήματά τους.
- Να έρθουν μέσω της τέχνης σε επαφή με την παράδοσή μας και με πολιτιστικά στοιχεία της κουλτούρας μας,

4. Μεθοδολογία

Μαθητοκεντρική μέθοδος: Τοποθετήθηκε στο κέντρο της διδασκαλίας μας ο μαθητής. Οι γνώσεις του, οι εμπειρίες, τα βιώματα των παιδιών αποτέλεσαν την κινητήριου δύναμη.

Ομαδοσυνεργατική μέθοδος: Η εργασία σε ομάδες ενίσχυσε την αυτοπεποίθηση των παιδιών, συνεργάστηκαν, μοίρασαν ρόλους και αρμοδιότητες, ακολούθησαν κανόνες που τα ίδια είχαν διαμορφώσει, λειτούργησαν ως ένα πολύ δεμένο σύνολο.

Βιωματική διδασκαλία: Τα βιώματα των παιδιών χρησιμοποιούνται ως βασικό εργαλείο μάθησης και έκφρασης

Υλοποίηση Σχεδίου Εργασίας (project): Δώσαμε έμφαση στη διαθεματικότητα, στην ολιστική αντίληψη της γνώσης και στην αξιοποίηση του ενδιαφέροντος, των ιδεών και των βιωμένων εμπειριών των παιδιών στη διαδικασία της μάθησης.

Παιγνιώδης τρόπος διδασκαλίας: Τα παιδιά μέσα από το παιχνίδι νιώθουν άνετα να εκφραστούν. Αφομοιώνουν γνώσεις και τις χρησιμοποιούν όπου χρειάζεται με ευχάριστο τρόπο (Δαφέρμου, Κουλούρη κ.α.).

5. Δραστηριότητες (ενδεικτικές)

5.1 Paul Klee, Το κάστρο και ο ήλιος (1928)



Βασικές μαθηματικές έννοιες: Σχήματα

Τα παιδιά αρχικά παρατήρησαν τα σχήματα του πίνακα και των χρωμάτων που χρησιμοποιήθηκαν για να φτιαχτεί. Έγινε αναφορά στα χαρακτηριστικά του κάθε σχήματος (πλευρές, γωνίες, μέγεθος) και του τρόπου που είναι τοποθετημένα στο χώρο.

Ζητήσαμε από τα παιδιά να αναγνωρίσουν και να ονομάσουν αντίστοιχα σχήματα που υπάρχουν στον χώρο της τάξης για να εξοικειωθούν με τις συγκεκριμένες έννοιες. Στους μαθητές δόθηκε ένα φύλλο εργασίας, όπου ήταν χαραγμένες οι γραμμές των σχημάτων. Τα παιδιά κλήθηκαν να αναγνωρίσουν τα σχήματα και να τα χρωματίσουν αφού αναφέρουν ποια χρώματα θα χρησιμοποιήσουν.

5.2 Paul Klimt, Το φιλί (1907-1908)



Βασικές μαθηματικές έννοιες: Σχήματα,

Μετά από παρατήρηση των σχημάτων του πίνακα, των χρωμάτων που χρησιμοποιήθηκαν για να φτιαχτεί, του τρόπου που είναι τοποθετημένα στο χώρο, τα συναισθήματα που αναδύονται, φτιάξαμε τον δικό μας πίνακα. Από χρυσοχάρτονο κόψαμε ορθογώνια σχήματα και τα κολλήσαμε σε ένα κομμάτι χαρτόνι, μεγέθους A4, όπου είχανε ζωγραφίσει πριν τα παιδιά με πινέλα τα υπόλοιπα στοιχεία του πίνακα.

5.3. Piet Mondrian. Composition with Large Red Plane, Yellow, Black, Gray and Blue (1921)



Βασικές μαθηματικές έννοιες: Σχήματα,

Αρχικά παρατηρήσαμε μαζί με τα παιδιά τον συγκεκριμένο πίνακα. Αναφερθήκαμε σε δύο είδη σχημάτων, τα ορθογώνια παραλληλόγραμμα και τα τετράγωνα τα οποία υπάρχουν στον πίνακα μας. Χρησιμοποιήσαμε παιδαγωγικά παιχνίδια όπου τα παιδιά κλήθηκαν να αναγνωρίσουν ανάμεσα σε διάφορα σχήματα τα δύο συγκεκριμένα. Επίσης να εντοπίσουν και να αναφέρουν στον σχολικό χώρο όπου δραστηριοποιούνται τα τετράγωνα και παραλληλόγραμμα αντικείμενα. Χρησιμοποιήθηκε ξύλινο παιδαγωγικό υλικό όπου τα παιδιά παρήγαγαν τον πίνακα υπό τύπου παζλ.

Αναφερθήκαμε στα βασικά χρώματα του πίνακα και δόθηκε στους μαθητές φύλλο εργασίας με χαραγμένα σχήματα όπου τα παιδιά χρωμάτισαν με τα αντίστοιχα χρώματα του πίνακα.

5.4. Vassily Kandinsky, Μελέτη χρώματος. Τετράγωνα με κύκλους (1913)



Βασικές μαθηματικές έννοιες: Σχήματα.

Παρατηρήσαμε με τα παιδιά τον πίνακα του Kandinsky και αναφερθήκαμε στον κύκλο και στο τετράγωνο. Χρησιμοποιήσαμε με τα παιδιά κυκλικά σχήματα σε διάφορα μεγέθη βάζοντας το ένα μέσα στο άλλο για να εξηγήσουμε στα παιδιά την έννοια των ομόκεντρων κύκλων. Χρησιμοποιήσαμε το σώμα μας με αφορμή τον πίνακα και κάναμε στα πλαίσια της φυσικής αγωγής κύκλους με τα χέρια, τα πόδια, το κεφάλι και την λεκάνη. Μιλήσαμε για τον τρόπο που είναι τα σχήματα τοποθετημένα στον πίνακα και δόθηκε στους μαθητές φύλλο εργασίας, όπου ήταν χαραγμένες οι κάθετες και οριζόντιες γραμμές. Τα παιδιά χρησιμοποίησαν νερομπογιές και πινέλα όπου συμπλήρωσαν τους ομόκεντρους κύκλους με χρώματα της αρεσκείας τους.

5.5. Vincent van Gogh, Έναστρο νύχτα (1889)



Βασικές μαθηματικές έννοιες: Σχήματα-γραμμές-διαδρομές

Μετά την παρατήρηση του πίνακα, ακολουθήσαμε με το δάχτυλο την πορεία των γραμμών, των κύκλων και στη συνέχεια τα αποτυπώσαμε σε ατομικό φύλλο εργασίας με κηρομπογιές.

5.6. George Seurat, Πουαντιγισμός, Morning



Βασικές μαθηματικές έννοιες: Ποσότητα (λίγα- πολλά), Χωρικές έννοιες (πάνω-κάτω)

Στα πλαίσια της ενότητας «Φθινόπωρο» παρατηρήσαμε τον πίνακα με τα παιδιά και αναφερθήκαμε αρχικά στην περιγραφή της εικόνας που βλέπουν. Μιλήσαμε για την τεχνοτροπία (πουαντιγισμός) και διαπιστώσαμε ότι ο πίνακας ήταν αποτέλεσμα από πολλές πινελιές σε διάφορα χρώματα. Μιλήσαμε για την έννοια «πολλά- λίγα» σε σχέση πάντα με τις πινελιές και περάσαμε στην έννοια του «πάνω -κάτω» αναφερόμενοι κυρίως στα φύλλα του δέντρου που είναι επάνω και σε αυτά που έχουν πέσει κάτω. Βασιζόμενοι στον πίνακα κάναμε ψυχοκινητικά παιχνίδια με τις παραπάνω έννοιες στις οποίες αναφερθήκαμε και αποφασίσαμε να αναπαραγάγουμε τον πίνακα χρησιμοποιώντας τα δαχτυλάκια μας. Έτσι ανακαλύψαμε πως το μικρό μας δάχτυλο μπορεί να φτιάξει μικρά κυκλάκια πολλά ή λίγα, πάνω ή κάτω από το δέντρο που ζωγραφίσαμε σε ένα φύλλο εργασίας με σημεία αναφορά το δέντρο και την κοπέλα με την ομπρέλα.

5.7. Pablo Picasso Ο μικρός Πάολο ως Αρλεκίνος (1924)



Βασικές μαθηματικές έννοιες: Σχήματα(Εκμάθηση ρόμβου)

Αρχικά παρατηρήσαμε τον πίνακα. Επαναλάβαμε όλα τα σχήματα που είχαμε μάθει ως τη δεδομένη στιγμή και αναφερθήκαμε στον ρόμβο. Συζητήσαμε τα χαρακτηριστικά του και αναφέραμε καθημερινές εφαρμογές του. Παίξαμε με ξύλινες τόμπολες παιδαγωγικά παιχνίδια και κάναμε συνθέσεις με ρόμβους. Στα πλαίσια της ενότητας των εικαστικών φτιάξαμε μία ομαδική εργασία τον Αρλεκίνο συνδυάζοντας βέβαια και τα μαθηματικά. Τα παιδιά έκοψαν ρόμβους από κάνσον χαρτί σε δύο χρώματα και στη συνέχεια τα κόλλησαν πάνω στον Αρλεκίνο ο οποίος είχε σχεδιαστεί από την εκπαιδευτικό.

Παίξαμε με τα παιδιά παιχνίδια αντιστοίχισης όπου τα παιδιά κλήθηκαν να βρουν τα όμοια σχήματα, τους ρόμβους, σε διαφορετικά μεγέθη και να τα ταιριάξουν μεταξύ τους.

Η εμπέδωση έγινε μέσα από παιχνίδια μνήμης «ποιο σχήμα λείπει» όπου χρησιμοποιήθηκαν όλα τα σχήματα που είχαν διδαχθεί τα παιδιά.

5.8. Pablo Picasso, Προσωπογραφίες



Βασικές μαθηματικές έννοιες: Αρίθμηση-Μεγέθη

Αποτυπώσαμε σε φύλλο χαρτί με μαρκαδόρους την δική μας προσωπογραφία, που μετρήσαμε να έχει όλα τα χαρακτηριστικά του προσώπου, είτε λίγο μικρότερα είτε λίγο μεγαλύτερα από αυτό που θεωρείται φυσιολογικό.

5.9. Andy Warhol, Flowers



Βασικές μαθηματικές έννοιες: Επαναλαμβανόμενο μοτίβο

Στην γιορτή της μητέρας βρήκαμε την ευκαιρία να αποδώσουμε την αγάπη μας πάνω σε καμβάδες φτιαγμένους από χαρτοκούτες με την καρδιά μας σε επαναλαμβανόμενο μοτίβο.

5.10. Leonardo da Vinci, Ο μυστικός δείπνος



Βασικές μαθηματικές έννοιες: Αρίθμηση-Χωρικές έννοιες

Ο πολύ γνωστός αυτός πίνακας στάθηκε η αφορμή να μετρήσουμε, να τοποθετήσουμε τους ήρωες στο χώρο. Ευκαιρία για ζωγραφική και αρίθμηση. Αφού παρατηρήσαμε τον πίνακα, μετρήσαμε τα πρόσωπα που περιλάμβανε και πως ήταν τοποθετημένα στο χώρο. Στη συνέχεια σε ένα λευκό χαρτί όπου περιλάμβανε τις βασικές γραμμές του πίνακα, το κάθε παιδί ατομικά αποτύπωσε τον πίνακα. Μέτρησε και ζωγράφησε τους δώδεκα μαθητές μαζί με τον Χριστό στο τραπέζι.

5.11. Edgar Degas, Πρόβα στη σκηνή (1874)



Βασικές μαθηματικές έννοιες: Αρίθμηση-κυκλικές κινήσεις-ευθεία γραμμή
Αυτός ο πίνακας υπήρξε έμπνευση για να εμπλέξουμε τον χορό και την κίνηση. Βάλαμε μουσική και μιμηθήκαμε, κινηθήκαμε στον χώρο κυκλικά, πάνω σε ευθεία γραμμή, μετρήσαμε τον ρυθμό.

5.12. Σεργκέι Προκόβιεβ, Ο Πέτρος και ο λύκος (παραμύθι)



Βασικές μαθηματικές έννοιες : Χωροχρονικές σχέσεις, αρίθμηση- διανομή ρόλων, διαδοχή γεγονότων

Αφού διαβάσαμε το βιβλίο θεατροπαιζάμε, κινηθήκαμε στον χώρο, μοιραστήκαμε ρόλους, χορέψαμε ρυθμικά, σιγανά και δυνατά. Συγκεκριμένα μετρήσαμε πόσοι ήταν οι ήρωες του παραμυθιού, τους καταγράψαμε, μοιράσαμε ρόλους. Με βάση την μουσική και την αφήγηση τα παιδιά κινήθηκαν στο χώρο, μιμήθηκαν ρόλους, πάντα τηρώντας την χρονική αλληλουχία των σκηνών.



Αξιολόγηση

Ο διαθεματικός τρόπος με τον οποίο εργαστήκαμε κράτησε αμείωτο το ενδιαφέρον των παιδιών σε όλη την διάρκεια του προγράμματος, με αποτέλεσμα να αντιληφθούν βιωματικά πως οι διαφορετικές μορφές τέχνης μπορούν να αναδείξουν και να εμπλουτίσουν την μαθηματική σκέψη, αναπόσπαστο κομμάτι της παιδαγωγικής διαδικασίας. Οι στόχοι που είχαμε θέσει εκπληρώθηκαν, καθώς τα παιδιά κατάφεραν να συγκεντρώσουν, να οργανώσουν και να επεξεργαστούν δεδομένα. Έμαθαν να κάνουν αντιστοιχίσεις και ταξινομήσεις. Μπόρεσαν να διατυπώσουν και να ελέγξουν υποθέσεις. Να επιλύσουν προβλήματα. Καταφέραμε να διεγείρουμε και να διατηρήσουμε αμείωτο το ενδιαφέρον των παιδιών. Προωθήσαμε τη δημιουργικότητά τους και ερεθίσαμε την φαντασία τους. Συμβάλλαμε στην ανάπτυξη της κριτικής τους ικανότητας και της αναπαραστατικής τους σκέψης. Τα παιδιά ήρθαν μέσω της τέχνης σε επαφή με την παράδοσή μας και με πολιτιστικά στοιχεία της κουλτούρας μας. Με κύριο εκπαιδευτικό μας εργαλείο τη διδακτική, ενισχύσαμε την δυνατότητα των παιδιών να εκφράσουν με διαφορετικούς τρόπους και μέσα από την σκέψη και τα συναισθήματά τους. Στο τέλος της σχολικής χρονιάς οι μαθητές μας μπορούσαν στο σύνολό τους να πραγματοποιούν πρόσθεση και αφαίρεση ακόμη και με διψήφιους αριθμούς, να αναγνωρίζουν σχήματα και να τα αναπαριστούν στο χώρο, να συμπληρώνουν πίνακες διπλής εισόδου με μεγάλη ευκολία, να τοποθετούν το σώμα τους σωστά στο χώρο, να προσανατολίζονται, να ακολουθούν εντολές. Επίσης να κρατούν τον ρυθμό σε μουσικά σύνολα με τα μουσικά όργανα. Μας βοήθησαν με τον δικό τους τρόπο να απαντήσουμε στο αρχικό μας ερώτημα. Ναι, τα Μαθηματικά είναι Τέχνη!

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Cole, A. (1994). *Η παλέτα του Πικάσο. Το χρώμα*, μφρ. Κοσκινιώτη Βασιλική. Αθήνα: Δελθηθανάσης.
- Weldon, J. (2000). *Μέγεθος-Σχήμα-Διαστάσεις». Η γλώσσα της ζωγραφικής*, μφρ. Κοσκινιωτη Βασιλική. Αθήνα: Δελθηθανάσης.
- Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π., Μπασαγιάννη, Ε. (2007). *Οδηγός Νηπιαγωγού*. Αθήνα: Ροντογιάννης.
- Μαυρομιχάλης, Α., Σταθοπούλου-Αγγελίδη, Σ., Παπανικολάου, Α. (2014). *Τέχνη και Μαθηματικά*. Αθήνα: Λιβάνη.
- Μπερναρντ, Μ. (1992). *Βαν Γκογκ*, μφρ Μάνου Έφη. Αθήνα: Δελθηθανάσης.
- Νάκου, Χ. (2016). *Ιστορίες της Τέχνης για παιδιά*. Εκδόσεις: Άγρας.
- Σελλέ, Μ. (2012). *Οι 10 πρώτοι μου πίνακες ζωγραφικής*, μφρ. Μανδηλαράς Φίλιππος. Αθήνα: Πατάκης.
- Χείς, Π. (2018). *Συναντώντας τον καλλιτέχνη Λεονάρντο Ντα Βίντσι*. Αθήνα: Μέλισσα.



«Προτάσεις Τέχνης και Πολιτισμού στην Εκπαίδευση»

Μαλαματή Ροκά

Νηπιαγωγός

Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση Ν. Πέλλας

tenia_r@otenet.gr

Στεργιανή Ντίνου

Νηπιαγωγός

Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση Ν.Πέλλας

Stella.ntinou@yahoo.gr



«Ο τόπος που ζω»: Ζωγραφικές αποτυπώσεις παιδιών για τον τόπο που ζουν και τον κόσμο

Αναστασία Ζωή Σουλιώτου

Περίληψη

Η παρούσα εργασία εστιάζει στον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά αντιλαμβάνονται και αποτυπώνουν ζωγραφικά τον τόπο στον οποίο ζουν, άλλους τόπους ή και ολόκληρο τον πλανήτη. Πιο συγκεκριμένα στην εργασία αυτή παρουσιάζονται εικαστικά εργαστήρια που πραγματοποιήθηκαν με μαθητές και μαθήτριες Α', Β' και Γ' Δημοτικού στο πλαίσιο των δράσεων του Προγράμματος «TALOS ed-UTH robotix: Χώρος Πειραματισμού, Δημιουργίας και Έκφρασης με Παιδιά» του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Κεντρικό στοιχείο στο σχεδιασμό των εικαστικών εργαστηρίων ήταν η διεπιστημονική προσέγγιση που περιλάμβανε -εκτός από τις εικαστικές τέχνες- την αρχιτεκτονική, τη γεωγραφία, καθώς και τις Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνίας (ΤΠΕ). Μέσα από μία σειρά δραστηριοτήτων όπως συζήτηση και διάλογος με τα παιδιά σχετικά με το τοπικό στοιχείο μέσα από τις έννοιες του τόπου και της πόλης και σχετικά με το παγκόσμιο στοιχείο και τον πλανήτη Γη, καταϊγισμός ιδεών και συζήτηση για τα ψηφιακά μέσα και ζωγραφικές δραστηριότητες, η ζωγραφική αναδεικνύεται σε μέσο έκφρασης που αντανακλά την αντίληψη των παιδιών, καθώς και τις εμπειρίες τους και τον τρόπο με τον οποίο βιώνουν το χώρο, τον τόπο και τις κοινωνικές τους αλληλεπιδράσεις. Η μελέτη των έργων των παιδιών αναδεικνύει τους τρόπους με τους οποίους η ζωγραφική μπορεί να συμβάλλει στην προσέγγιση εννοιών όπως το τοπικό και το παγκόσμιο.

Λέξεις κλειδιά: ζωγραφική, τόπος, πόλη, τοπικό-παγκόσμιο

1. Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία εστιάζει στον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά αντιλαμβάνονται και αποτυπώνουν ζωγραφικά τον τόπο στον οποίο ζουν, άλλους τόπους ή και ολόκληρο τον πλανήτη.

Η σχεδιαστική και ζωγραφική απόδοση του αστικού χώρου από τα παιδιά σε πολλές περιπτώσεις αποκαλύπτει στοιχεία για την ταυτότητα του τόπου, αλλά και για τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται και βιώνουν τα ίδια τα παιδιά τον αστικό χώρο στον οποίο ζουν και μεγαλώνουν. Η ταυτότητα του τόπου, όπως αναδύεται και αποκρυσταλλώνεται από τη ζωγραφική των παιδιών, αναδεικνύει τον τρόπο με τον οποίο ο φυσικός τους χώρος και το φυσικό τους περιβάλλον επηρεάζει την καθημερινότητά τους. Εξάλλου, σύμφωνα με τη θεωρία της ταυτότητας του τόπου, το φυσικό περιβάλλον μπορεί να συμβάλλει στη διαμόρφωση της αντίληψης του εαυτού (Larregard, 2007). Η δε αντίληψη των παιδιών για τον αστικό χώρο, καθώς και ο τρόπος με τον οποίο τον βιώνουν αποτελεί σημαντικό αντικείμενο έρευνας, το οποίο εγείρει ερωτήματα σχετικά με την πρόσβαση ή τον αποκλεισμό των παιδιών, ιδιαίτερα από το δημόσιο χώρο. (Ward, 1979· Matthews, 1995· Sibley, 1997· Τσεβρένη, 2007)



Επεκτείνοντας τη συγκεκριμένη εργασία σε μία *urbi et orbi* θεώρηση μέσα από δραστηριότητες που προσεγγίζουν το παγκόσμιο, κρίνεται απαραίτητο να επισημανθεί η σημαντικότητα της καλλιέργειας μίας παγκοσμιο-τοπικής (glocal) αντίληψης μέσα από την εκπαίδευση (Brooks & Normore, 2010). Η παγκοσμιο-τοπική αντίληψη σχετίζεται με την παγκοσμιοτοπικότητα (glocalisation) που συνίσταται στη σύζευξη τοπικών και παγκόσμιων δυναμικών (Courchene, 1995· Robertson, 1995· Roseneau, 1994· Scholte, 2000). Ο όρος προέκυψε από την ανάγκη σύνθεσης και σύνδεσης της παγκοσμιότητας (globalisation) με την τοπικότητα (localisation), γιατί η μεν παγκοσμιότητα θεωρήθηκε αφηρημένη έννοια και χρειαζόταν να συνδεθεί με την καθημερινότητα των ανθρώπων, η δε τοπικότητα θεωρήθηκε μυωπική, καθώς περιορίζει την αντίληψη σε ένα στενό γεωγραφικό και κοινωνικό πλαίσιο.

Προσεγγίζοντας το τοπικό και το παγκόσμιο μέσα από εικαστικές και διεπιστημονικές δραστηριότητες, τα παιδιά εξοικειώνονται με τις παραπάνω έννοιες και αλλάζει ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους ως μέρος του τόπου στον οποίο ζουν, αλλά και ως μέρος όλου του κόσμου.

2. Στοιχεία Δραστηριοτήτων

Στην εργασία αυτή παρουσιάζονται εικαστικά εργαστήρια που πραγματοποιήθηκαν με μαθητές και μαθήτριες Α΄, Β΄ και Γ΄ Δημοτικού στο πλαίσιο θερινών εργαστηρίων του Προγράμματος «TALOS ed-UTH robotix: Χώρος Πειραματισμού, Δημιουργίας και Έκφρασης με Παιδιά» του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας το καλοκαίρι του 2018.

Οι στόχοι των δραστηριοτήτων στο πλαίσιο των παραπάνω εργαστηρίων ήταν τα παιδιά:

- Να αποτυπώσουν ζωγραφικά τον τόπο από τον οποίο προέρχονται και να συζητήσουν για το θέμα αυτό με τα άλλα παιδιά και με την εκπαιδεύτρια
- Να γνωρίσουν και να προσεγγίσουν τις έννοιες του τοπικού και του παγκόσμιου
- Να προσεγγίσουν την έννοια της πόλης και την πολυπλοκότητά της
- Να έρθουν σε επαφή με χάρτες και να γνωρίσουν τις λειτουργίες τους

Η μεθοδολογία των δραστηριοτήτων περιελάμβανε συζήτηση στην τάξη, ερωταποκρίσεις, διάλογο, καταιγισμό ιδεών και βιωματικές δραστηριότητες. Κεντρικό στοιχείο των εικαστικών δραστηριοτήτων των εργαστηρίων ήταν η διεπιστημονική προσέγγιση που περιλάμβανε –εκτός από τις εικαστικές τέχνες– την αρχιτεκτονική, τη γεωγραφία, καθώς και τις Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνίας (ΤΠΕ). Επίσης, βασικό στοιχείο της μεθοδολογίας αποτέλεσε η αυτοέκφραση των παιδιών μέσα από ζωγραφική, κολάζ και κατασκευές.

Σε κάποιες δραστηριότητες υπήρξαν και μορφές παιχνιδιού και συνθήκες συνεργατικής δημιουργίας και μάθησης.



Στο τέλος των δραστηριοτήτων πραγματοποιούνταν συζήτηση και αναστοχασμός σχετικά με τη δραστηριότητα, αλλά και με τις παραγόμενες εργασίες και ακολουθούσε ανάλυσή τους.

3. Εικαστικές αποτυπώσεις των παιδιών για τον τόπο που ζουν και τον κόσμο

Οι παρακάτω δραστηριότητες πραγματοποιήθηκαν το καλοκαίρι του 2018 στο πλαίσιο θερινών εργαστηρίων του προγράμματος «TALOS ed-UTH robotix: Χώρος Πειραματισμού, Δημιουργίας και Έκφρασης με Παιδιά» του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας (Ιστοσελίδα: <https://talos.uth.gr/>).

3.1. «Ο τόπος που ζω»: ζωγραφικές αποτυπώσεις των παιδιών για τον τόπο που ζουν

Στην Εικόνα 1 βλέπουμε τη δραστηριότητα που αποτέλεσε αφορμή για την επερχόμενη εικαστική δημιουργία με θέμα τις πόλεις από τις οποίες προέρχονται παιδιά της Β΄ Δημοτικού. Τα παιδιά κλήθηκαν να απαντήσουν στην ερώτηση «Από τι αποτελείται μία πόλη;». Τα παιδιά έγραψαν στον πίνακα πολλά στοιχεία της πόλης, όπως: δρόμοι, κτήρια, μουσεία, μαγαζιά κλπ. Στόχος της συγκεκριμένης δραστηριότητας ήταν να αντιληφθούν τα παιδιά την πολυπλοκότητα της πόλης.

Στο σημείο αυτό κρίνεται αναγκαίο να επισημανθεί ότι δεν αποτελούσε σκοπό της συγκεκριμένης δραστηριότητας η κατανόηση της έννοιας της πολυπλοκότητας, καθώς η συγκεκριμένη έννοια αποτελεί αντικείμενο συζήτησης και ενδελεχούς έρευνας από επιστήμονες διάφορων τομέων και η κατανόησή της προϋποθέτει τη μελέτη της θεωρίας της πολυπλοκότητας.

Όμως, αυτό που αντιλήφθηκαν τα παιδιά μέσα από τη συγκεκριμένη δραστηριότητα ήταν ότι μία πόλη αποτελείται από πάρα πολλά και διαφορετικά στοιχεία τα οποία –μέσα από τη συζήτηση στην τάξη και τον καταγισμό ιδεών– έγραψαν στον πίνακα.

Η συγκεκριμένη δραστηριότητα κέντρισε το ενδιαφέρον των παιδιών και ιδιαίτερα του παιδιού της εικόνας, το οποίο παρέμεινε για πολύ περισσότερη ώρα στον πίνακα και σκεφτόταν τι άλλο υπάρχει σε μία πόλη, ώστε να το συμπληρώσει.

Στη συνέχεια τα παιδιά κλήθηκαν να ζωγραφίσουν τις πόλεις από τις οποίες προέρχονται.



Εικόνα 1. Αναστασία Ζωή Σουλιώτου, «Από τι αποτελείται μία πόλη;», αφόρμηση για τη δραστηριότητα με τίτλο «Ο τόπος που ζω», καλοκαίρι 2018, στο πλαίσιο των δράσεων του Προγράμματος «TALOS ed-UTH robotix: Χώρος Πειραματισμού, Δημιουργίας και Έκφρασης με Παιδιά» του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

Η ομάδα παιδιών που συμμετείχαν σε αυτήν τη δραστηριότητα προερχόταν από τις πόλεις του Βόλου και της Θεσσαλονίκης. Παρακάτω παρουσιάζονται ενδεικτικά κάποιες από τις ζωγραφικές αποτυπώσεις των παιδιών και πραγματοποιείται ανάλυσή τους. Κατά τη ζωγραφική διαδικασία πραγματοποιήθηκε συζήτηση από την εκπαιδευτριά, με κάθε παιδί ξεχωριστά, σχετικά με την πόλη από την οποία προέρχεται και σε κάποιες περιπτώσεις –πιο εστιασμένα– σχετικά με την περιοχή και τη γειτονιά του. Οι πληροφορίες αυτές καταγράφηκαν σε μορφή προσωπικών σημειώσεων, ώστε να αξιοποιηθούν στην ανάλυση των ζωγραφικών αποτυπώσεων.

Εξάλλου, κάθε πορεία από το άδειο λευκό χαρτί στο ζωγράφισμά του αποτελεί μία «εξέλιξη» με διάφορα στάδια έως την ολοκλήρωση της ζωγραφικής διαδικασίας. Ο/Η παιδαγωγός κατέχει θέση μάρτυρα κατά τη ζωγραφική διαδικασία και γνωρίζει τα διαδοχικά στάδια της ζωγραφιάς του κάθε παιδιού. (Stern, 1992: 55)

Στην Εικόνα 2 βλέπουμε μία ζωγραφιά με την πόλη της Θεσσαλονίκης. Αμέσως γίνεται αντιληπτό ότι πρόκειται για μία πόλη-λιμάνι, καθώς παρουσιάζονται τα κτήρια που βρίσκονται δίπλα σε λιμάνι με καράβια. Η ύπαρξη συνωστισμένων ψηλών κτηρίων που κυριολεκτικά εφάπτονται και βρίσκονται σε ελάχιστη απόσταση από τη θάλασσα αποτελεί ένδειξη του τρόπου με τον οποίο το παιδί βιώνει χωρικά την πόλη. Ταυτόχρονα, είναι σαφές ότι αποκαλύπτονται πολεοδομικά και γεωγραφικά στοιχεία της πόλης στην οποία φαίνεται να κυριαρχούν τα ψηλά κτήρια, αλλά και η θάλασσα.

Η δε ύπαρξη της τρίγωνης κόκκινης σκεπής και της πόρτας με καμάρα αποτελούν συμβατικά στοιχεία που απαντώνται πολύ συχνά στο παιδικό σχέδιο και στην παιδική ζωγραφική. Πρόκειται για δύο στοιχεία που

δημιουργήθηκαν με όρους νοητικού ρεαλισμού σύμφωνα με τον οποίο το παιδί πολλές φορές ζωγραφίζει περισσότερο αυτό που γνωρίζει παρά αυτό που παρατηρεί. (Luquet, 1927· Eng, 1954· Piaget, 1969· Freeman & Janikoun, 1972)



Εικόνα 2. Ζωγραφική απόδοση της Θεσσαλονίκης από την Τζούλια (Β' Δημοτικού) στο πλαίσιο της εικαστικής δραστηριότητας με τίτλο «Ο τόπος που ζω», Υπεύθυνη σχεδιασμού και υλοποίησης δραστηριότητας: Αναστασία Ζωή Σουλιώτου, καλοκαίρι 2018, στο πλαίσιο των δράσεων του Προγράμματος «TALOS ed-UTH robotix: Χώρος Πειραματισμού, Δημιουργίας και Έκφρασης με Παιδιά» του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

Στην Εικόνα 3 αποδίδεται και πάλι η πόλη της Θεσσαλονίκης. Τα σχεδιαστικά γραμμικά στοιχεία είναι επικρατέστερα από τη ζωγραφική επιφάνειας και οι μορφές των στοιχείων της σύνθεσης υπερισχύουν έναντι των χρωμάτων, πράγμα το οποίο παρατηρείται συχνά σε παιδιά αυτής της ηλικίας (Charman, 1993· Daucher & Seitz, 2003). Ιδιαίτερο στοιχείο της συγκεκριμένης σύνθεσης αποτελεί η αρίθμηση στους ορόφους της πολυκατοικίας από το 1 έως το 9. Μέσα από τη συζήτηση με το παιδί επιβεβαιώθηκε ότι η αρίθμηση αυτή προέρχεται από τον τρόπο που βιώνει την πόλη καθημερινά με την ύπαρξη πολλών ορόφων και τη συχνή χρήση ασανσέρ.

Στην Εικόνα 3, όπως και στην Εικόνα 2, η ζωγραφική των παιδιών είναι επίπεδη, χωρίς προοπτική και με τα στοιχεία της σύνθεσης να αποδίδονται ολόκληρα, συνήθως παρατακτικά, το ένα δίπλα στο άλλο, χωρίς διασταυρώσεις, πράγμα που παραπέμπει στην τάση απόδοσης του χώρου ως «σκόρπιας εικόνας» (Charman, 1993· Daucher & Seitz, 2003) Επιπλέον, σε μία προσπάθεια απόδοσης των χωρικών σχέσεων, η οριζόντια πλευρά του κάτω μέρους του χαρτιού χρησιμοποιείται και στις δύο εικόνες ως γραμμή εδάφους, ενώ στην Εικόνα 2 βλέπουμε τη χρήση της (σχεδόν) καθέτου στην απόδοση της παραλίας και του λιμανιού.

Τα ψηλά και πολυώροφα κτήρια στην Εικόνα 3 επικρατούν και τα κενά ανάμεσά τους είναι πολύ μικρά, πράγμα που δείχνει το πώς βιώνει το παιδί τις αναλογίες της πόλης όπου τα κτήρια είναι πολύ ψηλά ιδιαίτερα σε σχέση



«Προτάσεις Τέχνης και Πολιτισμού στην Εκπαίδευση»

με το πλάτος στενών δρόμων. Παρόλα αυτά, στη μέση της σύνθεσης υπάρχει ένα πολύ μικρό σπιτάκι το οποίο μειώνει αισθητά το συνωστισμό και δημιουργεί κενό χώρο.

Η ύπαρξη σκεπής ακόμα και στις ψηλές πολυκατοικίες, τα κεραμίδια, καθώς και τα παράθυρα με το σταυρό αποτελούν και σε αυτή τη ζωγραφιά στοιχεία που προκύπτουν μέσα από αυτό που έχει μάθει και γνωρίζει το παιδί και όχι μέσα από την παρατήρηση. Αυτό αποδεικνύει και σε αυτήν την περίπτωση την έντονη παρουσία του νοητικού ρεαλισμού.



Εικόνα 3. Ζωγραφική απόδοση της Θεσσαλονίκης από την Ανδριάννα (Β' Δημοτικού) στο πλαίσιο της εικαστικής δραστηριότητας με τίτλο «Ο τόπος που ζω», Υπεύθυνη σχεδιασμού και υλοποίησης δραστηριότητας: Αναστασία Ζωή Σουλιώτου, καλοκαίρι 2018, στο πλαίσιο των δράσεων του Προγράμματος «TALOS ed-UTH robotix: Χώρος Πειραματισμού, Δημιουργίας και Έκφρασης με Παιδιά» του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

Στις επόμενες εικόνες (Εικόνες 4-7) αποδίδεται εικαστικά η πόλη του Βόλου. Στην Εικόνα 4 βλέπουμε μία εξοχική περιοχή του Βόλου στην οποία μένει το παιδί, πολύ κοντά στους πρόποδες του Πηλίου. Παρατηρείται η παρουσία μονοκατοικίας, την οποία συναντούμε πολύ συχνά σε περιοχές του Βόλου που βρίσκονται σχετικά μακριά από το κέντρο.

Στη συγκεκριμένη ζωγραφιά ο δρόμος κατέχει κυρίαρχη θέση. Βρίσκεται στο σημείο της χρυσής τομής της σύνθεσης (Εικόνα 4β) και διαθέτει το πιο σκούρο χρώμα αυξάνοντας την τονική και χρωματική αντίθεση. Επιπρόσθετα, ο δρόμος αναπτύσσεται σε όλο τον κατακόρυφο άξονα δίνοντας την εντύπωση ότι διαπερνά και ότι συνεχίζεται εκτός των ορίων του χαρτιού χωρίζοντας, παράλληλα, τη σύνθεση σε δύο πλευρές: στο αριστερό και στο δεξί κομμάτι. Ταυτόχρονα, η καμπυλόγραμμη διάταξή του προσδίδει κίνηση.

Η κυρίαρχη θέση του δρόμου, όπως αυτή αναλύθηκε παραπάνω, είναι πιθανό να μαρτυρεί την προσωπική εμπειρία του παιδιού σε σχέση με το δρόμο. Η νοερή επέκταση του δρόμου εκτός των ορίων του χαρτιού δείχνει ότι ο δρόμος είναι ένα στοιχείο που οδηγεί πέρα από αυτό που βλέπουμε όταν βρισκόμαστε σε συγκεκριμένο σημείο της πόλης ή –με άλλα λόγια– ένα

στοιχείο που μπορεί να μας οδηγήσει πέρα ή μακριά από εκεί που βρισκόμαστε.

Εξάλλου, σύμφωνα με τον Svend Erik Larsen, η λειτουργία του δρόμου ως βασικού στοιχείου των οδικών δικτύων είναι διπλή:

- η εσωτερική του λειτουργία που συνίσταται στο να συνδέει σημεία της πόλης, οπότε στην περίπτωση αυτή περιορίζεται στο αστικό επίπεδο
- η εξωτερική του λειτουργία που συνίσταται στη σύνδεσή του με το «έξω», οπότε στην περίπτωση αυτή η λειτουργία του δρόμου επεκτείνεται στο εξω-αστικό ή στο υπερ-αστικό. Έτσι η πόλη γίνεται σημείο μετάβασης και ο δρόμος συνδετικό στοιχείο:
 - ανάμεσα στην πόλη και σε ό,τι βρίσκεται εκτός της [...]
 - ανάμεσα στην πόλη και σε άλλες πόλεις, δηλαδή ανάμεσα στο αστικό και στο υπεραστικό. (Larsen, 1997)



Εικόνα 4α (αριστερά) Ζωγραφική απόδοση του Βόλου από παιδί Β' Δημοτικού στο πλαίσιο της εικαστικής δραστηριότητας με τίτλο «Ο τόπος που ζω», **4β (δεξιά)**. Υπολογισμός της θέσης του δρόμου και της χρυσής τομής της σύνθεσης, Υπεύθυνη σχεδιασμού και υλοποίησης δραστηριότητας: Αναστασία Ζωή Σουλιώτου, καλοκαίρι 2018, στο πλαίσιο των δράσεων του Προγράμματος «TALOS ed-UTH robotix: Χώρος Πειραματισμού, Δημιουργίας και Έκφρασης με Παιδιά» του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

Στην Εικόνα 5 αποτυπώνεται ζωγραφικά και πάλι ο Βόλος. Υπάρχουν ψηλά κτήρια, μία μονοκατοικία, θάλασσα και δέντρα. Συγκρίνοντας τη συγκεκριμένη σύνθεση με τη Θεσσαλονίκη, όπως αποτυπώθηκε στις Εικόνες 2 και 3, παρατηρείται αισθητά μικρότερος συνωστισμός των κτηρίων και των δέντρων, πράγμα που απορρέει από τη μορφολογία της πόλης, τις αναλογίες της και από τον τρόπο με τον οποίο τη βιώνει το παιδί. Στη ζωγραφιά αυτή παρατηρείται και πάλι η παρατακτική και επίπεδη διάταξη των στοιχείων, καθώς και η οριζόντια γραμμή του εδάφους που είναι ταυτόχρονα και η γραμμή της παραλίας.



Εικόνα 5. Ζωγραφική απόδοση του Βόλου από το Σεβαστιανό (Β' Δημοτικού) στο πλαίσιο της εικαστικής δραστηριότητας με τίτλο «Ο τόπος που ζω», Υπεύθυνη σχεδιασμού και υλοποίησης δραστηριότητας: Αναστασία Ζωή Σουλιώτου, καλοκαίρι 2018, στο πλαίσιο των δράσεων του Προγράμματος «TALOS ed-UTH robotix: Χώρος Πειραματισμού, Δημιουργίας και Έκφρασης με Παιδιά» του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

Στην Εικόνα 6 η πόλη παρουσιάζεται από την οπτική γωνία ενός περιηγητή ή περιπλανώμενου και κάποια στοιχεία δείχνουν να προέρχονται μέσα από την παρατήρηση και την εμπειρία του παιδιού. Πρόκειται για τις τέντες και τα μπαλκόνια τα οποία αποδίδονται προσεγγίζοντας σε ικανοποιητικό βαθμό το ορατό. Επίσης, στη συγκεκριμένη ζωγραφιά εντοπίζεται ένα γκρι κτήριο πίσω από μονοκατοικία, πράγμα που δείχνει ότι το παιδί αποδίδει χωρικές σχέσεις, όπως αυτή του εμπρός και του πίσω και κατ' επέκταση του βάθους. Το κενό στο μεσαίο κομμάτι της σύνθεσης υποδηλώνει το δρόμο και τον ουρανό θυμίζοντας το πολεοδομικό δίπολο του κενού και του πλήρους.



Εικόνα 6. Ζωγραφική απόδοση του Βόλου από παιδί Β' Δημοτικού στο πλαίσιο της εικαστικής δραστηριότητας με τίτλο «Ο τόπος που ζω», Υπεύθυνη σχεδιασμού και υλοποίησης δραστηριότητας: Αναστασία Ζωή Σουλιώτου, καλοκαίρι 2018, στο πλαίσιο των δράσεων του Προγράμματος «TALOS ed-UTH robotix: Χώρος Πειραματισμού, Δημιουργίας και Έκφρασης με Παιδιά» του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

Στην Εικόνα 7 το παιδί ζωγράφισε την πόλη του Βόλου έπειτα από επαφή του με το χάρτη της πόλης και συζήτηση σχετικά με διάφορα σημεία της, αλλά και με σύμβολα που χρησιμοποιούνται στους χάρτες. Στην εικόνα παρατηρείται συνέπεια ως προς τα σύμβολα και τις πληροφορίες, καθώς και ορθή τοποθέτηση διάφορων στοιχείων ως προς τη θέση και τον προσανατολισμό. Η συγκεκριμένη ζωγραφική αποτύπωση δείχνει ότι το παιδί αντιλήφθηκε το χάρτη ως πηγή πληροφοριών για την πόλη του και κατανόησε τη λειτουργία του. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι ζωγράφισε και τον εαυτό του μέσα στο χάρτη, πράγμα που αποδεικνύει ότι μέσα από την επαφή του με το χάρτη αισθάνθηκε σε μεγάλο βαθμό μέρος της πόλης αυτής και του αστικού χώρου, για τον οποίο απέκτησε επιπλέον γνώσεις.

Άρα, η συγκεκριμένη εικόνα δείχνει ότι η επαφή των παιδιών με το χάρτη μπορεί να οδηγήσει στην απόκτηση γνώσεων, στην όξυνση της αντίληψης του χώρου, αλλά και στη βαθύτερη κατανόηση της ταυτότητας του τόπου και του εαυτού τους ως μέρους της πόλης και του κοινωνικού της συνόλου.



Εικόνα 7. Ζωγραφική-χαρτογραφική αποτύπωση του Βόλου από παιδί Β΄ Δημοτικού στο πλαίσιο της εικαστικής δραστηριότητας με τίτλο «Ο τόπος που ζω», Υπεύθυνη σχεδιασμού και υλοποίησης δραστηριότητας: Αναστασία Ζωή Σουλιώτου, καλοκαίρι 2018, στο πλαίσιο των δράσεων του Προγράμματος «TALOS ed-UTH robotix: Χώρος Πειραματισμού, Δημιουργίας και Έκφρασης με Παιδιά» του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

3.2. Εικαστικές αποτυπώσεις των παιδιών για τον κόσμο

Στη συνέχεια θα παρουσιαστούν δραστηριότητες που σχετίζονται με τον πλανήτη Γη και με τον τρόπο που τα παιδιά αντιλαμβάνονται τον κόσμο.

Στις Εικόνες 8α και 8β παρουσιάζεται δραστηριότητα που πραγματοποιήθηκε με παιδιά Α΄ Δημοτικού. Αρχικά παρουσιάστηκε στα παιδιά μία μπλε σφαίρα και έγινε συζήτηση σχετικά με το σχήμα του πλανήτη Γη. Στη συνέχεια τα παιδιά κόλλησαν τις ηπίερους πάνω στη σφαίρα και διέκριναν ότι η Γη αποτελείται από στεριά και θάλασσα. Πραγματοποιήθηκε συζήτηση για το σημείο στο οποίο βρίσκεται ο Βόλος πάνω στο παγκόσμιο

χάρτη, για το Βόρειο και Νότιο Πόλο, τους οποίους γνώριζαν τα παιδιά, αλλά και για την Αυστραλία στην οποία είχαν ταξιδέψει τρία αδέρφια που συμμετείχαν στη δραστηριότητα.



Εικόνα 8α. (αριστερά) και 8β. (δεξιά) Εικαστική-χαρτογραφική δραστηριότητα με θέμα τον πλανήτη Γη με παιδιά Α΄ και Β΄ Δημοτικού, Υπεύθυνη σχεδιασμού και υλοποίησης δραστηριότητας: Αναστασία Ζωή Σουλιώτου, καλοκαίρι 2018, στο πλαίσιο των δράσεων του Προγράμματος «TALOS ed-UTH robotix: Χώρος Πειραματισμού, Δημιουργίας και Έκφρασης με Παιδιά» του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

Στη συνέχεια, τα παιδιά ζωγράρισαν τον πλανήτη Γη και προέκυψαν ζωγραφικές αποτυπώσεις, όπως αυτές των εικόνων 9, 10 και 11. Ένα ιδιαίτερα ενδιαφέρον στοιχείο που προέκυψε μέσα από τη συζήτηση με τα παιδιά ήταν ότι κάποια από τα παιδιά ήταν εξοικειωμένα με την εικόνα του πλανήτη Γη μέσα από το Google Earth, πράγμα που δείχνει την επίδραση των ΤΠΕ στον οπτικο-χωρικό πολιτισμό των παιδιών και στις πρώιμες γνώσεις τους στη Γεωγραφία.

Στην Εικόνα 9 η Γη είναι ένα ελλειπτικό κλειστό σχήμα που αποτελείται από θάλασσα, πεδιάδες και βουνά σε πράσινο ή/και καφέ χρώμα, καθώς και από μία περιοχή με σπίτια. Στις δε Εικόνες 10 και 11 η Γη αποτελείται από στεριά και θάλασσα και μάλιστα στην Εικόνα 11 η Γη έχει σχεδόν διαιρεθεί στα δύο αυτά στοιχεία: στην αριστερή πλευρά-ημισφαίριο η στεριά, στη δεξιά η θάλασσα.

Η στοιχειακή οπτική των παιδιών με την αναγωγή του πλανήτη Γη στα πολύ βασικά στοιχεία του (στεριά και θάλασσα) παραπέμπουν και πάλι στο νοητικό ρεαλισμό, σύμφωνα με τον οποίο –στη συγκεκριμένη δραστηριότητα– τα παιδιά γνωρίζουν ότι η Γη είναι ένα σχήμα κυκλικό ή ελλειπτικό, το οποίο αποτελείται από στεριά και θάλασσα (Εικόνες 10 και 11), ενώ η στεριά στην περίπτωση της Εικόνας 9 διαχωρίζεται σε φυσικό και χτιστό περιβάλλον.

Η παραπάνω στοιχειακή οπτική μπορεί να θυμίζει την αφαίρεση, αλλά η αφαίρεση στην περίπτωση της τέχνης των ενηλίκων προκύπτει αφαιρώντας λεπτομέρειες από κάποιο θέμα και αποδίδοντας ζωγραφικά μόνο τα βασικά στοιχεία (Stern, 1992), ενώ στην περίπτωση των παιδιών η αφαίρεση και η

στοιχειακή οπτική αντανακλούν τη γνώση και την αντίληψή τους για το θέμα, το οποίο στην προκειμένη περίπτωση είναι ο πλανήτης Γη.



Εικόνα 9. Ζωγραφική απόδοση της Γης από παιδί Α' Δημοτικού, Υπεύθυνη σχεδιασμού και υλοποίησης δραστηριότητας: Αναστασία Ζωή Σουλιώτου, καλοκαίρι 2018, στο πλαίσιο των δράσεων του Προγράμματος «TALOS ed-UTH robotics: Χώρος Πειραματισμού, Δημιουργίας και Έκφρασης με Παιδιά» του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.



Εικόνα 10. Ζωγραφική απόδοση της Γης από παιδί Α' Δημοτικού, Υπεύθυνη σχεδιασμού και υλοποίησης δραστηριότητας: Αναστασία Ζωή Σουλιώτου, καλοκαίρι 2018, στο πλαίσιο των δράσεων του Προγράμματος «TALOS ed-UTH robotics: Χώρος Πειραματισμού, Δημιουργίας και Έκφρασης με Παιδιά» του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.



Εικόνα 11. Ζωγραφική απόδοση της Γης από παιδί Α' Δημοτικού, Υπεύθυνη σχεδιασμού και υλοποίησης δραστηριότητας: Αναστασία Ζωή Σουλιώτου,

καλοκαίρι 2018, στο πλαίσιο των δράσεων του Προγράμματος «TALOS ed-UTH robotix: Χώρος Πειραματισμού, Δημιουργίας και Έκφρασης με Παιδιά» του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

Η δραστηριότητα της Εικόνας 12 πραγματοποιήθηκε με παιδιά Γ' Δημοτικού. Τα παιδιά δούλεψαν ομαδοσυνεργατικά και συνέδεσαν τα κομμάτια του παγκόσμιου πολιτικού χάρτη με τη μορφή παζλ. Το παζλ δημιουργήθηκε σταδιακά με το σχηματισμό των ηπείρων και τη μετέπειτα συνένωσή τους. Ακολούθησε συζήτηση σχετικά με τη θέση της Ελλάδας –και ιδιαίτερα του Βόλου, όπου πραγματοποιήθηκε η δραστηριότητα– στον παγκόσμιο χάρτη, καθώς και σε σχέση με τις ηπείρους και τους ωκεανούς.



Εικόνα 12. Παιχνίδι «παζλ» με τον παγκόσμιο πολιτικό χάρτη, ομαδική δραστηριότητα με παιδιά Γ' Δημοτικού, Υπεύθυνη σχεδιασμού και υλοποίησης δραστηριότητας: Αναστασία Ζωή Σουλιώτου, καλοκαίρι 2018, στο πλαίσιο των δράσεων του Προγράμματος «TALOS ed-UTH robotix: Χώρος Πειραματισμού, Δημιουργίας και Έκφρασης με Παιδιά» του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

4. Συμπεράσματα

Η ζωγραφική απόδοση της πόλης ή και ολόκληρου του πλανήτη από τα παιδιά μπορεί να συμβάλλει στην τόνωση του αισθήματος ότι αποτελούν μέρος ενός συνόλου, καθώς και να αντιληφθούν τον κόσμο σε διαφορετική κλίμακα, χωρικά, γεωγραφικά και κοινωνικά. Επίσης, μέσα από τις παραπάνω δραστηριότητες, η ζωγραφική αναδεικνύεται σε μέσο έκφρασης που αντανάκλα την αντίληψη των παιδιών, καθώς και τις εμπειρίες τους και τον



τρόπο με τον οποίο βιώνουν το χώρο, τον τόπο και τις κοινωνικές τους αλληλεπιδράσεις.

Επιπλέον, οι εικαστικές δραστηριότητες που σχετίζονται με την απόδοση του τόπου ή ολόκληρου του πλανήτη μπορούν να καλλιεργήσουν παγκοσμιοποιητική συνείδηση και αντίληψη στα παιδιά και να δημιουργήσουν προϋποθέσεις για συζήτηση και απόκτηση γνώσεων για τον τόπο τους, για την πόλη και το αστικό τοπίο, αλλά και για ολόκληρο τον πλανήτη. Από τη μία πλευρά οι γνώσεις αυτές, οι οποίες αναδύονται και προκύπτουν μέσα από τη συζήτηση και από τη ζωγραφική αποτύπωση στο χαρτί, είναι ιδιαίτερα σημαντικές για να αποκρυσταλλωθεί η ταυτότητα του τόπου και να αντιληφθούν τα παιδιά τον εαυτό τους ως μέρος ενός τόπου και ενός κοινωνικού συνόλου. Επεκτείνοντας τη συζήτηση και τη ζωγραφική αποτύπωση από την τοπική στην παγκόσμια κλίμακα και οπτική, τα παιδιά μπορούν να αντιληφθούν τη θέση τους ή/και τη θέση του τόπου από τον οποίο προέρχονται στον παγκόσμιο χώρο και στο παγκόσμιο γίγνεσθαι.

Σε ένα επόμενο επίπεδο καθίσταται δυνατή η διερεύνηση της προσπελασιμότητας του παγκόσμιου με το φυσικό ταξίδι, με την παραδοσιακή χαρτογραφία, αλλά και με τα μέσα που παρέχει η σύγχρονη τεχνολογία. Πιο συγκεκριμένα οι ΤΠΕ, οι Τεχνολογίες Γεωπληροφορικής, η ευρεία διάδοση του δημοφιλούς Google Earth και η άμεση επαφή με τις τεχνολογίες αυτές με την καθημερινή χρήση smartphone, καθιστούν την εικόνα της Γης πολύ πιο οικεία στα παιδιά.

Από τα παραπάνω καθίσταται σαφές ότι οι έννοιες του τόπου, της πόλης και του παγκόσμιου (πλανήτη Γη) γίνονται πιο άμεσα αντιληπτές από τα παιδιά μέσα από τη ζωγραφική και από διεπιστημονικές βιωματικές εικαστικές ή/και διεπιστημονικές δραστηριότητες καλλιεργώντας παγκοσμιοποιητική συνείδηση στην εποχή των δικτύων και των (δια)συνδέσεων σε τοπική ή/ και παγκόσμια κλίμακα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

- Brooks, J., & Normore, A. (2010). Educational Leadership and Globalization: Literacy for a Glocal Perspective. *Educational Policy*, 24(1), 52–82
- Courchene, T. J. (1995). Glocalization: The regional/international interface. *Canadian Journal of Regional Science*, 18(1), 1-20.
- Eng, H. (1954) *The Psychology of Children's Drawings*. London: Routledge
- Lappégard, Å. H. (2007) Identity and Place: A Critical Comparison of Three Identity Theories, *Architectural Science Review*, 50(1), 44-51, DOI: [10.3763/asre.2007.5007](https://doi.org/10.3763/asre.2007.5007)
- Larsen, S. E., (1997). La Rue entre Ville et Nature. In S. E. Larsen & A. B. Petersen (Eds.): *La Rue – Espace Ouvert*. Odense: University Press.
- Luquet, G.H. (1927). *Le dessin enfantin*. Paris : Alcan



- Matthews, H. (1995), Living on the edge: children as 'outsiders'. *Tijdschrift voor Econimische en Sociale Geografie*, 5, 456-466.
- Piaget, G. & Inhelder, B. (1969) *The Psychology of the child*. London: Routledge
- Robertson, R. (1995). Glocalization: Time-space and homogeneity. In M. Featherstone, S. Lash, & R. Robertson (Eds.), *Global modernity* (pp. 25-44). London: Sage.
- Rosenau, J. N. (1994). New dimensions of security: The interaction of globalizing and localizing dynamics. *Security Dialogues*, 25, 255-281.
- Scholte, J. A. (2000). *Globalization: a critical introduction*. New York: St. Martin's Press.
- Sibley, D. (1997). *Geographies of Exclusion*. London / New York: Routledge.
- Ward, C. (1978). *The Child in the city*. New York: Pantheon.

Ελληνόγλωσσες

- Ardouin, I. (2000). *Η Καλλιτεχνική Αγωγή στο Σχολείο* (Μ. Καρρά, Μετ.). Αθήνα: Νεφέλη.
- Chapman, L. (1993). *Η Διδακτική της Τέχνης: προσεγγίσεις στην καλλιτεχνική αγωγή*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Daucher, H. & Seitz, R. (2003). *Διδακτική των Εικαστικών Τεχνών* (Τ. Σάλλα-Δουκουμετζίδα, Μετ.), γ' έκδοση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Stern, A. (1992). *Κατανόηση της παιδικής τέχνης: Δημιουργικότητα και αισθητική αγωγή στο νηπιαγωγείο και στο δημοτικό σχολείο* (Γ. Α. Βασδέκη, Μετ.). Αθήνα: Δίπτυχο.
- Τσεβρένη, Ι. (2007). Η ανάγκη για μία ριζοσπαστική έρευνα για τις γεωγραφίες του αποκλεισμού: η περίπτωση των παιδιών. *Πρακτικά 8^{ου} Πανελληνίου Γεωγραφικού Συνεδρίου*. Αθήνα: Ελληνική Γεωγραφική Εταιρεία.

Αναστασία Ζωή Σουλιώτου

Διδάσκουσα με σύμβαση, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
asouliotou@gmail.com



«Δίνοντας σχήμα στο χρώμα και στο φως»: Ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα για την κινέζικη τέχνη του διάτρητου χαρτιού

Αναστασία Ζωή Σουλιώτου

Περίληψη

Η δημιουργική συνέργεια διαφόρων τεχνών, η διεπιστημονική προσέγγιση και η συνάντηση διαφορετικών χώρων εκπαίδευσης και πολιτισμού αποτελούν ζητούμενα σήμερα για μια ευρύτερη παιδεία που προσφέρει ευκαιρίες για μαθησιακές και κοινωνικές εμπειρίες με νόημα για τα παιδιά. Τα παραπάνω βρίσκονται στον πυρήνα της παρούσας εργασίας που αφορά στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα/εργαστήριο με εικαστικές δραστηριότητες «Δίνοντας σχήμα στο χρώμα και στο φως: η κινέζικη τέχνη του διάτρητου χαρτιού». Το πρόγραμμα/εργαστήριο πραγματοποιήθηκε με μαθητές και μαθήτριες Δημοτικού στο Μουσείο Πλινθοκεραμοποιίας Τσαλαπάτα του Πολιτιστικού Ιδρύματος Ομίλου Πειραιώς (ΠΙΟΠ) στο πλαίσιο της περιοδικής έκθεσης «Από τη σκηνή στο μουσείο. Κοστούμια κινεζικής όπερας». Σκοπός του προγράμματος ήταν οι συμμετέχοντες να γνωρίσουν την τέχνη του διάτρητου χαρτιού ως εκλεπτυσμένη μορφή έκφρασης του κινεζικού πολιτισμού. Στους στόχους του προγράμματος ήταν οι συμμετέχοντες να δημιουργήσουν τα δικά τους σχέδια συνδέοντας την τέχνη με τη γεωμετρία (σχήμα, επανάληψη, συμμετρία), καθώς και να εκφραστούν δημιουργικά μέσα από επιτόπιες συλλογικές δημιουργίες στο χώρο με οπτικά εφέ φωτός-σκιάς. Τόσο ο σχεδιασμός του προγράμματος όσο και η ανταπόκριση των συμμετεχόντων αναδεικνύουν τις δυνατότητες για τη δημιουργική εκπαιδευτική αξιοποίηση των τεχνών, την επαφή με άλλους πολιτισμούς και τη διασύνδεση των εικαστικών τεχνών με τα μαθηματικά, τη γεωμετρία, τη σκηνογραφία (εφέ φωτός-σκιάς), την αρχιτεκτονική και το design.

Λέξεις κλειδιά: μουσείο, Πολιτιστικό Ίδρυμα Ομίλου Πειραιώς, εικαστικές τέχνες, κινέζικη τέχνη

1. Εισαγωγή

Η δημιουργική συνέργεια διαφόρων τεχνών, η διεπιστημονική προσέγγιση αλλά και η συνάντηση διαφορετικών χώρων εκπαίδευσης και πολιτισμού αποτελούν ζητούμενα σήμερα για μια εκπαίδευση και ευρύτερη παιδεία που διευρύνει τους ορίζοντες των παιδιών και προσφέρει ευκαιρίες για μαθησιακές και κοινωνικές εμπειρίες με νόημα για τα παιδιά.

Η παρούσα εργασία αφορά σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα/εργαστήριο με εικαστικές δραστηριότητες με θέμα την κινέζικη τέχνη του διάτρητου χαρτιού.

2. Στοιχεία Εκπαιδευτικού Προγράμματος/Εργαστηρίου

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα/εργαστήριο με τίτλο «Δίνοντας σχήμα στο χρώμα και στο φως: η κινέζικη τέχνη του διάτρητου χαρτιού» πραγματοποιήθηκε το Σάββατο 16 Μαρτίου 2019 στο Μουσείο Πλινθοκεραμοποιίας Τσαλαπάτα του Πολιτιστικού Ιδρύματος Ομίλου



Πειραιώς (ΠΙΟΠ) στο πλαίσιο περιοδικής έκθεσης με θέμα «Από τη σκηνή στο μουσείο. Κοστούμια κινεζικής όπερας». Στο πρόγραμμα συμμετείχαν μαθητές και μαθήτριες Δημοτικού.

Σκοπός του προγράμματος ήταν οι μαθητές και οι μαθήτριες να γνωρίσουν την τέχνη του διάτρητου χαρτιού ως εκλεπτυσμένη μορφή έκφρασης του κινεζικού πολιτισμού.

Στους στόχους του προγράμματος ήταν οι μαθητές και οι μαθήτριες:

- να αποκτήσουν γνώσεις για τον κινέζικο πολιτισμό, για την ιστορία του χαρτιού, τους συμβολισμούς χρωμάτων και να γνωρίσουν βιωματικά και πρακτικά την κινέζικη τεχνική του διάτρητου χαρτιού και τις δυνατότητες αξιοποίησής της στο χώρο.
- να αναπτύξουν τη λεπτή κινητικότητα
- μέσα από συγκεκριμένες εικαστικές δραστηριότητες να δημιουργήσουν τα δικά τους σχέδια συνδέοντας την τέχνη και τη γεωμετρία με βάση τις έννοιες του σχήματος, του μοτίβου, της επανάληψης και της συμμετρίας
- να εκφραστούν δημιουργικά μέσα από επιτόπιες συλλογικές δημιουργίες διευρύνοντας τις δυνατότητες που προσφέρει η συγκεκριμένη τεχνική σε συνδυασμό με τα οπτικά εφέ φωτός-σκιάς.
- να εξοικειωθούν με ορολογία των εικαστικών τεχνών, της σκηνογραφίας και της αρχιτεκτονικής: κενό-πλήρες, θετικός-αρνητικός χώρος, διαφάνεια-αδιαφάνεια, φως-σκιά, λειτουργικό-διακοσμητικό
- να αναστοχαστούν σχετικά με την έκθεση «Από τη σκηνή στο μουσείο. Κοστούμια κινεζικής όπερας», το συμβολισμό των χρωμάτων και των διακοσμητικών στοιχείων, σχημάτων και μοτίβων των κοστούμιών κινέζικης όπερας και άλλων εκθεμάτων.

Αναφορικά με τη μεθοδολογία του εκπαιδευτικού προγράμματος /εργαστηρίου *Δίνοντας σχήμα στο χρώμα και στο φως: η κινέζικη τέχνη του διάτρητου χαρτιού*, ήδη από τον τίτλο καθίσταται αντιληπτό ότι ακολουθήθηκε η διαπολιτισμική προσέγγιση με στόχο την απόκτηση γνώσεων για τον κινέζικο πολιτισμό. Προς την κατεύθυνση αυτή πραγματοποιήθηκε συζήτηση για τον κινέζικο πολιτισμό και πιο συγκεκριμένα: για την ιστορία του χαρτιού και την προέλευσή του από την Κίνα, για τη μέθοδο παρασκευής χειροποίητου χαρτιού, για το συμβολισμό του κόκκινου χρώματος και άλλων χρωμάτων στον κινέζικο πολιτισμό και για την τεχνική του διάτρητου χαρτιού.

Η μεθοδολογία του συγκεκριμένου εργαστηρίου, επίσης, περιελάμβανε τη διακαλλιτεχνική και διεπιστημονική προσέγγιση. Η διακαλλιτεχνική προσέγγιση συνίσταται στη σύνδεση και σύνθεση των εικαστικών τεχνών με τις διακοσμητικές τέχνες, την αρχιτεκτονική εσωτερικών χώρων, το design και τη σκηνογραφία. Η διεπιστημονική προσέγγιση τεκμηριώνεται από τις



αναφορές στη γεωμετρία (σχήμα, μοτίβο, κέντρο, συμμετρία) και στη φυσική (φως-σκιά, διαφάνεια-αδιαφάνεια).

Στην πορεία της δραστηριότητας χρησιμοποιήθηκε επίδειξη της τεχνικής του διάτρητου χαρτιού από τη γράφουσα μέσα από βήματα δημιουργίας και επίδειξη των δυνατοτήτων της τεχνικής με οπτικά εφέ φωτός-σκιάς.

Ιδιαίτερα σημαντικό μεθοδολογικό στοιχείο αποτελούσε και η αυτοέκφραση των παιδιών, ακολουθώντας, όμως, τα βήματα της δημιουργίας που αναφέρθηκαν παραπάνω.

Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε συζήτηση και ανάλυση των εργασιών των παιδιών, καθώς και καταιγισμός ιδεών για περαιτέρω (δια)καλλιτεχνική ή/και διεπιστημονική αξιοποίηση των εργασιών.

Σε μία προσπάθεια άμεσης σύνδεσης του εργαστηρίου με την έκθεση «Από τη σκηνή στο μουσείο. Κοστούμια κινεζικής όπερας» πραγματοποιήθηκαν επιτόπιες συλλογικές δημιουργίες σε μορφή εικαστικών παρεμβάσεων στο χώρο της έκθεσης (Εικόνα 8).

Τέλος, πραγματοποιήθηκε συζήτηση και αναστοχασμός για την εμπειρία της δημιουργίας στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού προγράμματος/εργαστηρίου *Δίνοντας σχήμα στο χρώμα και στο φως: η κινέζικη τέχνη του διάτρητου χαρτιού*.

3. Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα/εργαστήριο

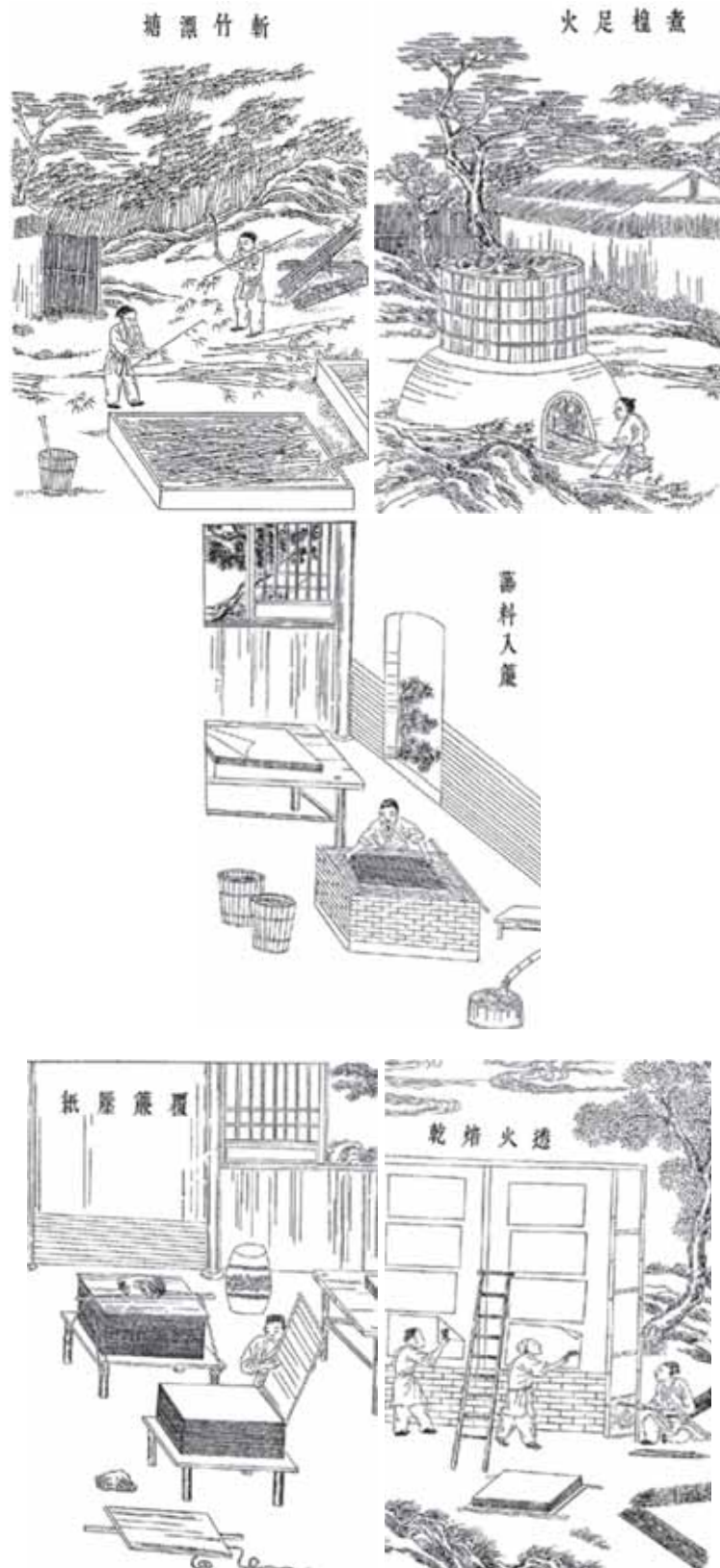
3.1. Ματιές στον κινέζικο πολιτισμό: η κινέζικη τέχνη του διάτρητου χαρτιού

Στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού προγράμματος/εργαστηρίου *Δίνοντας σχήμα στο χρώμα και στο φως: η κινέζικη τέχνη του διάτρητου χαρτιού* πραγματοποιήθηκε αρχικά συζήτηση για τον κινέζικο πολιτισμό. Πιο συγκεκριμένα, έγιναν ερωτήσεις σχετικά με την εφεύρεση του χαρτιού, τον τρόπο παρασκευής του αρχαίου χειροποίητου χαρτιού από τους Κινέζους και τους συμβολισμούς των χρωμάτων –ιδιαίτερα του κόκκινου χρώματος– στον κινέζικο πολιτισμό.

Σχετικά με την εφεύρεση του χαρτιού (zhi) από τους Κινέζους αναφέρθηκε ότι αυτή έγινε στις αρχές του 2^{ου} αιώνα μ.Χ., αλλά υπάρχουν και αρχαιολογικές έρευνες που την τοποθετούν περίπου στο 2^ο αιώνα π.Χ. (Dillon, 1998· Cartwright, 2017· Silkroad Foundation, 1997-2000)

Στην Εικόνα 1 παρουσιάζονται τα στάδια παρασκευής χαρτιού το 105μ.Χ., όπως έχουν καταγραφεί με τη μορφή ξυλογραφιών. Κατά τη διαδικασία παρασκευής χαρτιού πολύ μικρά κλαδιά και φυτικές ίνες μουλιάζουν και στη συνέχεια πρεσάρονται όλες μαζί και αφήνονται να στεγνώσουν σε μορφή φύλλων χαρτιού σε ξύλινα πλαίσια.

«Προτάσεις Τέχνης και Πολιτισμού στην Εκπαίδευση»



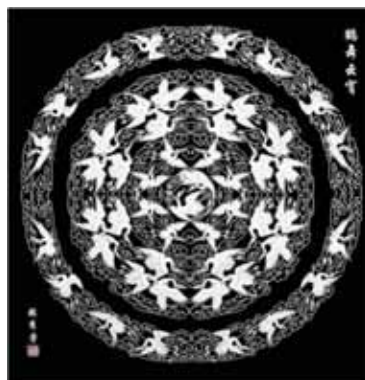
Εικόνα 1. Ξυλογραφίες της Δυναστείας των Μινγκ που δείχνουν τον τρόπο παρασκευής χαρτιού όπως περιγράφεται από τον Cai Lun το 105 μ.Χ. (Cartwright, 2017)

Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε συζήτηση σχετικά με τα χρώματα στον κινέζικο πολιτισμό και ιδιαίτερα για το κινέζικο κόκκινο που αντιστοιχεί στο έντονο κόκκινο βερμιγιόν. Το συγκεκριμένο χρώμα στον κινέζικο πολιτισμό είναι το χρώμα της τύχης (στην κινέζικη γλώσσα δηλώνεται από τις φράσεις *hóngyùn*, 红运 "red/good luck, *zǒuhóng* 走红 "walk red/be lucky", Xing, 2008) και της χαράς και χρησιμοποιείται σε πολλές κινέζικες κατασκευές, όπως σε κινέζικους φακέλους, κινέζικα φανάρια, κινέζικους κόμπους, καθώς και σε πολλές εικονογραφήσεις του κινέζικου δράκου. Επίσης, είναι ένα εορταστικό χρώμα για τους Κινέζους, το οποίο το χρησιμοποιείται σε μεγάλο βαθμό και συχνότητα στην Κινέζικη Πρωτοχρονιά. Το ίδιο χρώμα χρησιμοποιείται ευρέως –αλλά όχι αποκλειστικά– και στην κινέζικη τέχνη του διάτρητου χαρτιού, όπως φαίνεται στο στιγμιότυπο της έκθεσης «Η ψυχή του κίτρινου ποταμού» (Εικόνα 2).



Εικόνα 2. Στιγμιότυπο από την έκθεση «Η ψυχή του κίτρινου ποταμού» της οικογένειας της Gao Fenglian με εκθέματα τεχνικής του διάτρητου χαρτιού, 2014, Εθνικό Μουσείο Κίνας, Πεκίνο (NAMOC, 2014)

Στην Εικόνα 3 παρουσιάζεται ένα δείγμα της εκλεπτυσμένης μορφής της τεχνικής του διάτρητου χαρτιού από τον Zhang Xiufang.



Εικόνα 3. Zhang Xiufang, Γερανοί που πετούν γύρω από τα σύννεφα, 2007, Μουσείο Χαρτοκοπτικής Κίνας, Yangzhou. (China Paper Cutting Museum, 2007)

3.2. Ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα/εργαστήριο για την κινέζικη τέχνη του διάτρητου χαρτιού

Στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα/εργαστήριο *Δίνοντας σχήμα στο χρώμα και στο φως*: η κινέζικη τέχνη του διάτρητου χαρτιού συμμετείχαν παιδιά Δημοτικού και δημιούργησαν σε χαρτί χρώματος κόκκινου βερμιγιόν μικρά δείγματα προσεγγίζοντας την κινέζικη τέχνη του διάτρητου χαρτιού. Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί ότι κανένα από τα παιδιά δεν γνώριζε τη συγκεκριμένη τεχνική πριν από το εργαστήριο.

Τα παιδιά ακολούθησαν τα βήματα της επίδειξης της τεχνικής η οποία περιελάμβανε και δίπλωμα του χαρτιού για δημιουργία συμμετριών. Στη συνέχεια τα παιδιά ήταν ελεύθερα να δημιουργήσουν με το ψαλίδι τα δικά τους σχήματα πάνω στο χαρτί και να το ξεδιπλώσουν για να δουν το αποτέλεσμα.

Τα σχέδια που προέκυψαν αποτελούνταν από κομμένα γεωμετρικά, ημι-γεωμετρικά και οργανικά στοιχεία που αναπτύσσονται περιμετρικά των χαρτιών, αλλά και στο εσωτερικό τους σχηματίζοντας κενά. Τα σχήματα εμφάνιζαν επανάληψη και συμμετρία, όπως φαίνεται στην Εικόνα 4.



Εικόνα 4. Δημιουργίες των παιδιών από το εκπαιδευτικό πρόγραμμα/εργαστήριο «Δίνοντας σχήμα στο χρώμα και στο φως: η κινέζικη τέχνη του διάτρητου χαρτιού», Υπεύθυνη: Αναστασία Ζωή Σουλιώτου, Σάββατο 16 Μαρτίου 2019, Ιστοσελίδα:

<https://www.piop.gr/el/Activities/ekdiloseis-mouseia/MPK-kostoumia-kinezikis-operas-032019.aspx>, ημερομηνία ανάκτησης: 7/12/2019

Πιο συγκεκριμένα, παρατηρώντας τα σχήματα που προέκυψαν από την τεχνική του διάτρητου χαρτιού (Εικόνα 4) διαπιστώνεται ότι εμφανίζουν απλή περιστροφική συμμετρία, αφού υπάρχει ένα κεντρικό σημείο γύρω από το οποίο «διατάσσονται σε κανονικά διαστήματα» (Wade, 2012). Επιπλέον, τα σχήματα/μοτίβα που προκύπτουν από τη χαρτοκοπτική είναι ευθέως ισοόμοια με ακτινική συμμετρία σε δύο διαστάσεις, όπως συμβαίνει και στα παραδείγματα της Εικόνας 5.



Εικόνα 5. Παραδείγματα επίπεδης και τρισδιάστατης ακτινικής συμμετρίας.
(Wade, 2012)

Τα παιδιά αντιμετώπισαν τη συγκεκριμένη δραστηριότητα με δημιουργικότητα φτιάχνοντας το κάθε παιδί αρκετά δείγματα, όπως φαίνεται στην Εικόνα 6, με περίτεχνα και ευφάνταστα σχήματα, όπως φαίνεται στην Εικόνα 4.



Εικόνα 6. Φωτογραφίες από το εκπαιδευτικό πρόγραμμα/εργαστήριο «Δίνοντας σχήμα στο χρώμα και στο φως: η κινέζικη τέχνη του διάτρητου χαρτιού», Υπεύθυνη: Αναστασία Ζωή Σουλιώτου, Σάββατο 16 Μαρτίου 2019, Ιστοσελίδα: <https://www.piop.gr/el/Activities/ekdiloseis-mouseia/MPK-kostoumia-kinezikis-operas-032019.aspx>, ημερομηνία ανάκτησης: 7/12/2019

Όταν ολοκληρώθηκαν οι χάρτινες κατασκευές των παιδιών, πραγματοποιήθηκε καταιγισμός ιδεών σχετικά με τρόπους αξιοποίησής τους στο χώρο. Οι ιδέες που ακούσθηκαν είναι ότι οι κατασκευές αυτές θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν με τη μορφή στένσιλ για σχέδιο, ζωγραφική και εκμάθηση σχημάτων, για κολλάζ, για μάσκες, αλλά και για δημιουργία εφέ φωτός-σκιάς.

Στην Εικόνα 7 φαίνεται ένα σχετικό πείραμα και γίνεται σαφές ο τρόπος με τον οποίο το φως και η σκιά μπορούν να τονίσουν τα σχήματα και να τα προβάλλουν σε επιφάνειες, όπως συμβαίνει και στο θέατρο σκιών. Η εκπαιδεύτρια ενημέρωσε τα παιδιά ότι ένας άλλος τρόπος αξιοποίησης των κατασκευών αυτών στο χώρο είναι η επικόλλησή τους σε παράθυρα και

πόρτες, όπως κάνουν πολύ συχνά οι Κινέζοι σε γιορτές, σε φεστιβάλ, αλλά και σε πτυχές της ιδιωτικής τους ζωής. Με τον τρόπο αυτό διαμορφώνουν τους εσωτερικούς τους χώρους με τις κατασκευές αυτές και δίνουν σχήμα στο χρώμα, αλλά και στο φως που εισέρχεται από τα παράθυρα.



Εικόνα 7. Δίνοντας σχήμα στο χρώμα και στο φως με διάτρητο χαρτί, στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού προγράμματος/εργαστηρίου «Δίνοντας σχήμα στο χρώμα και στο φως: η κινέζικη τέχνη του διάτρητου χαρτιού», Υπεύθυνη: Αναστασία Ζωή Σουλιώτου, Σάββατο 16 Μαρτίου 2019, Ιστοσελίδα: <https://www.piop.gr/el/Activities/ekdiloseis-mouseia/MPK-kostoumia-kinezikis-operas-032019.aspx>, ημερομηνία ανάκτησης: 7/12/2019

Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκαν επιτόπιες παρεμβάσεις στο χώρο της έκθεσης «Από τη σκηνή στο μουσείο. Κοστούμια κινεζικής όπερας», όπως βλέπουμε στην Εικόνα 8. Ο διακαλλιτεχνικός χαρακτήρας των παρεμβάσεων αυτών τεκμηριώνεται από το γεγονός ότι τα όρια ανάμεσα στις εικαστικές και στις διακοσμητικές τέχνες, στην εικαστική παρέμβαση και στη διαμόρφωση εσωτερικού χώρου και στο design είναι πλέον τόσο ρευστά που –χωρίς υπερβολή– διαρρηγνύονται.



Εικόνα 8. Εικαστική παρέμβαση σε έκθεμα της έκθεσης «Από τη σκηνή στο μουσείο: κοστούμια κινεζικής όπερας», Μουσείο Πλινθοκεραμοποιίας Τσαλαπάτα του Πολιτιστικού Ιδρύματος Ομίλου Πειραιώς (ΠΙΟΠ), Βόλος

2018-2019. Η εικαστική παρέμβαση πραγματοποιήθηκε με τις κατασκευές των παιδιών στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού προγράμματος/εργαστηρίου «Δίνοντας σχήμα στο χρώμα και στο φως: η κινέζικη τέχνη του διάτρητου χαρτιού», Υπεύθυνη: Αναστασία Ζωή Σουλιώτου, Σάββατο 16 Μαρτίου 2019, Ιστοσελίδα: <http://www.piop.gr/el/Activities/ekdiloseis-mouseia/MPK-koustoumia-kinezikis-operas-032019.aspx>, ημερομηνία ανάκτησης: 7/12/2019

Αυτή η προέκταση των κατασκευών στο χώρο της έκθεσης, αλλά και στο μουσειακό (Εικόνα 8), στον αρχιτεκτονικό (Εικόνα 9) και στον καθημερινό χώρο, μέσα από τις ιδέες και τις εφαρμογές που αναλύθηκαν παραπάνω, δείχνει τη δημιουργική αλληλεπίδραση της τέχνης με τη ζωή που μπορεί να προκύψει μέσα από τις κατασκευές της τεχνικής του διάτρητου χαρτιού.

Σε αυτό ακριβώς το σημείο βρίσκεται το «κλειδί» που μπορεί να οδηγήσει στη βαθύτερη κατανόηση και πρόσληψη της έκθεσης «Από τη σκηνή στο μουσείο. Κοστουμια κινεζικής όπερας». Στην έκθεση αυτή τα διακοσμητικά στοιχεία των κοστουμιών αποκαλύπτουν στοιχεία για τη ζωή και το χαρακτήρα του κάθε προσώπου της όπερας, καθώς και για την πλοκή του έργου (ΠΙΟΠ, 2019) συνδέοντας άρρηκτα την τέχνη με τη ζωή, όπως συνέβη και στο εργαστήριο *Δίνοντας σχήμα στο χρώμα και στο φως: η κινέζικη τέχνη του διάτρητου χαρτιού*.



Εικόνα 9. Δείγματα εργασιών από τους φοιτητές και τις φοιτήτριες με θέμα την κινέζικη τέχνη του διάτρητου χαρτιού στον αρχιτεκτονικό χώρο, στη γυάλινη/διαφανή πόρτα αίθουσας του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Γίνεται αντιληπτός ο τρόπος με τον οποίο οι συγκεκριμένες κατασκευές μπορούν να αξιοποιηθούν στον αρχιτεκτονικό χώρο δημιουργώντας προϋποθέσεις επικοινωνίας του «μέσα» με το «έξω». Η δραστηριότητα πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του μαθήματος «Εικαστικές Τέχνες στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση», Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Διδάσκουσα: Αναστασία Ζωή Σουλιώτου, 2019.



4. Συμπεράσματα

Τόσο ο σχεδιασμός του προγράμματος *Δίνοντας σχήμα στο χρώμα και στο φως: η κινέζικη τέχνη του διάτρητου χαρτιού*, όσο και η ανταπόκριση των μαθητών-τριών αναδεικνύουν τις δυνατότητες των εικαστικών δραστηριοτήτων, της διακαλλιτεχνικότητας και της διεπιστημονικής προσέγγισης στη δημιουργική εκπαιδευτική αξιοποίηση των τεχνών.

Ταυτόχρονα αναδεικνύεται η σημασία της επαφής των παιδιών με άλλους πολιτισμούς για την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων που ανοίγουν τους ορίζοντες και διευρύνουν την αντίληψη μέσα από μία άλλη προσέγγιση της τέχνης και της ζωής. Στην περίπτωση του συγκεκριμένου προγράμματος ήταν, επίσης, ιδιαίτερα σημαντική η συμβολή στη βαθύτερη πρόσληψη της έκθεσης μέσα από την πρακτική και βιωματική επαφή με την κινέζικη τεχνική του διάτρητου χαρτιού και τη δημιουργία σχημάτων και μοτίβων από τα ίδια τα παιδιά.

Τέλος, πολύ σημαντικό ρόλο διαδραμάτισαν οι επιτόπιες εικαστικές παρεμβάσεις στο χώρο της έκθεσης, καθώς ανέδειξαν τη συμβολή των εικαστικών δραστηριοτήτων και των εκπαιδευτικών προγραμμάτων στη βαθύτερη κατανόηση των εκθέσεων, αλλά και στην εξοικείωση των παιδιών με το χώρο του μουσείου και με την περιοδική έκθεση «Από τη σκηνή στο μουσείο. Κοστούμια κινεζικής όπερας» αίροντας τα όρια ανάμεσα στην τέχνη και στη ζωή.

Ευχαριστίες

Θερμές ευχαριστίες στη Νάντια Δαμιανάκου, Τοπική Διαχειρίστρια του Μουσείου Πλινθοκεραμοποιίας Ν & Σ Τσαλαπάτα για την υποστήριξη και διευκόλυνση σε ό, τι χρειάστηκε για την επιτυχή υλοποίηση του εκπαιδευτικού προγράμματος/εργαστηρίου *Δίνοντας σχήμα στο χρώμα και στο φως: η κινέζικη τέχνη του διάτρητου χαρτιού*.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

Cartwright, M. (2017). "Paper in Ancient China." *Ancient History Encyclopedia*.

Ανακτήθηκε στις 7/12/2019 από:

<https://www.ancient.eu/article/1120/paper-in-ancient-china/>

China Paper Cutting Museum (2007). "Cranes flying around clouds. Zhang Xiufang 2007." Ανακτήθηκε στις 7/12/2019 από:

<https://artsandculture.google.com/asset/cranes-flying-around-clouds-zhang-xiufang/xAE3cvbs7dslag>

Dawson, R.S. (2005). *The Chinese Experience*. Phoenix Press - Orion

Dillon, M. (1998). *China: a Cultural and Historical Dictionary*. London: Routledge

NAMOC. (2014). "Gao Fenglian and her family hold an exhibition of paper cutting." Ανακτήθηκε στις 7/12/2019 από:



http://www.namoc.org/en/news/2014/201405/t20140522_277367.htm#.XewjAugzZPY

Silkroad Foundation. (1997-2000). *The History of Paper*. Ανακτήθηκε στις 7/12/2019 από:

<http://www.silkroadfoundation.org/artl/papermaking.shtml>

Xing, J.Z. (2008). "Semantics and Pragmatics of Color Terms in Chinese". *Studies of Chinese Linguistics: Functional Approaches*. Hong Kong: HKUP 2008

Yang, C. (2012). CROSS-CULTURAL EXPERIENCES THROUGH AN EXHIBITION IN CHINA AND SWITZERLAND: "THE ART OF PAPER-CUTTING: EAST MEETS WEST". *Notes in the History of Art*, 31(3), 29-35. Ανακτήθηκε στις 7/12/2019 από: www.jstor.org/stable/23208592

Ελληνόγλωσσες

Πολιτιστικό Ίδρυμα Ομίλου Πειραιώς (ΠΙΟΠ). (2019). «Από τη σκηνή στο μουσείο: κοστούμια κινεζικής όπερας» Δράσεις στο πλαίσιο της περιοδικής έκθεσης στο Μουσείο Πλινθοκεραμοποιίας. Ανακτήθηκε στις 7/12/2019 από: <https://www.piop.gr/el/Activities/ekdiloseis-mouseia/MPK-kostoumia-kinezikis-operas-032019.aspx>

Πολιτιστικό Ίδρυμα Ομίλου Πειραιώς (ΠΙΟΠ). (2019). «Από τη σκηνή στο μουσείο: κοστούμια κινεζικής όπερας» Περιοδική Έκθεση στο Μουσείο Πλινθοκεραμοποιίας. Ανακτήθηκε στις 7/12/2019 από: <https://www.piop.gr/el/Activities/ekdiloseis-mouseia/MPK-kineziki-opera-2018.aspx>

Wade, D. (2012). *Συμμετρία: το στοιχείο της τάξης*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια

Αναστασία Ζωή Σουλιώτου

Διδάσκουσα με σύμβαση, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
asouliotou@gmail.com



Η Τέχνη των Μαθηματικών και τα Μαθηματικά στην Τέχνη

Πεφκούλα Σταγιά

Περίληψη

Στην παρούσα εισήγηση παρουσιάζεται μια παιδαγωγική παρέμβαση σύνδεσης της διδασκαλίας των Μαθηματικών με την Τέχνη. Πιο συγκεκριμένα, περιγράφεται η εισαγωγή και διδασκαλία, με μέσο την Τέχνη, βασικών μαθηματικών εννοιών σε ένα τμήμα Α΄ δημοτικού κατά το σχολικό έτος 2017-2018. Η αποτελεσματικότητα της τέχνης ως διδακτικού μέσου έχει ποικιλοτρόπως ερευνηθεί και στοιχειοθετηθεί. Η κύρια συμβολή της εντοπίζεται στη διατήρηση και περαιτέρω ενίσχυση της πρωτότυπης και δημιουργικής σκέψης. Κύριος στόχος εμπλοκής της τέχνης στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό σχεδιασμό ήταν η ανάπτυξη και εδραίωση θετικής στάσης απέναντι στο γνωστικό αντικείμενο των μαθηματικών. Συγκεκριμένα έργα τέχνης, κυρίως πίνακες ζωγραφικής αλλά και δείγματα αρχαϊκών και αρχαίων μορφών τέχνης, κυρίως κεραμικής, αξιοποιήθηκαν ως παιδαγωγικά εργαλεία. Συνδέθηκαν με μια σειρά στόχων για την απόκτηση βασικών μαθηματικών εννοιών του αναλυτικού προγράμματος των μαθηματικών για την Α΄ δημοτικού όπως η απαρίθμηση ή καταμέτρηση ποσοτήτων, η αναπαράσταση αριθμών, η ανάλυση σε επιμέρους αθροίσματα και η σύνδεση των διαφόρων αναπαραστάσεων με τις αντίστοιχες ποσότητες καθώς επίσης και στοιχεία γεωμετρίας. Συνδέθηκαν επίσης με παιγνιώδη τρόπο με συγκεκριμένα στοιχεία της ιστορίας των μαθηματικών που σχετίζονται άμεσα με την τέχνη όπως οι έλικες – σπείρες του Αρχιμήδη και οι αριθμοί Φιμπονάτσι.

Λέξεις κλειδιά: Μαθηματικά, Τέχνη, Εποικοδομητισμός, Δημιουργικότητα

"I'm interested in mathematics only as a creative art"

(G.H. Hardy, A mathematician's apology, 1941)

Τα ανώτερα μαθηματικά μου τα έκανα στο σχολείο της θάλασσας.

Ιδού και μερικές πράξεις για παράδειγμα:

Η ευτυχία είναι η ορθή σχέση ανάμεσα στις πράξεις (σχήματα)

και στα αισθήματα (χρώματα).

Η ζωή μας κόβεται, και οφείλει να κόβεται,

στα μέτρα που έκοψε τα χρωματιστά χαρτιά του ο Matisse.

(Ο. Ελύτης, Ο μικρός ναυτίλος, 1985)

1. Εισαγωγή

Αν και είναι σημαντική η έρευνα που επικεντρώνει στις βασικές μαθηματικές έννοιες που μπορούν τα παιδιά της προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας να αποκτήσουν, να κατανοήσουν και να εμπεδώσουν (αναπαραστάσεις αριθμών, απαρίθμηση, απλές μαθηματικές πράξεις, επίλυση προβλημάτων, γεωμετρία, μετρήσεις και χωρικές δεξιότητες), δεν



ισχύει το ίδιο και για τη διδακτική αξιοποίηση αυτού του σώματος γνώσεων (Gifford, 2004).

Οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν μαθηματικά στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση έρχονται αντιμέτωποι με μια διττή πρόκληση: από τη μια να κοινωνήσουν απαιτητικές έννοιες της λογικο-μαθηματικής σκέψης και από την άλλη αυτό να γίνεται με μαθησιακά και γνωστικά προκλητικό τρόπο ώστε το ενδιαφέρον των παιδιών να είναι ζωντανό (Κολέζα, 2000 · Kaminski and Sloutsky, 2013).

Παρ' όλο που μεγάλο μέρος της καθημερινής δουλειάς στο σχολείο αφιερώνεται στα μαθηματικά διαπιστώνεται ότι οι μαθητές και μαθήτριες συναντούν σημαντικές δυσκολίες στην κατανόηση ακόμα και των πιο βασικών μαθηματικών εννοιών και πολύ γρήγορα εδραιώνουν μια αρνητική στάση απέναντι στο γνωστικό αντικείμενο. Πολλοί μάλιστα μαθητές και μαθήτριες φτάνουν στο σημείο να φοβούνται και να απεχθάνονται τα μαθηματικά (Βοσνιάδου, 2005). «Τα μαθηματικά κείμενα δίνοντας την εντύπωση της σφηνοειδούς ή της ιερογλυφικής γραφής γίνονται αποκρουστικά και το πρώτο συναίσθημα, που δημιουργείται στην ψυχή των παιδιών, είναι άγχος. Κλίμα εντελώς ασυμβίβαστο και ανταγωνιστικό της σκέψης» (Πολυδούρης, 1976: 92-93). Αυτό οφείλεται τόσο στο γεγονός ότι πρόκειται για δύσκολες αφηρημένες έννοιες όσο και στην ψυχολογική διάθεση με την οποία αυτές προσεγγίζονται (Τζεκάκη, 2010). Οι Nicol & Crespo (2005) μιλώντας για την μαθηματική εκπαίδευση σημειώνουν ότι η ποιότητα ενός έργου δεν είναι απαραίτητο να κρίνεται από το βαθμό της σχέσης του με την πραγματική ζωή αλλά κυρίως από το βαθμό της επιθυμίας των μαθητών να εμπλακούν και να σκεφτούν για τα μαθηματικά που εμπεριέχονται στο έργο.

Στην παρούσα εισήγηση παρουσιάζεται μια διαδικασία παιδαγωγικής και διδακτικής αξιοποίησης της τέχνης κατά την διδασκαλία των βασικών μαθηματικών εννοιών ως ουσιαστικό και αποτελεσματικό μέσο διαμεσολάβησης για την κατανόηση και εμπέδωσή τους. Ένας από τους πρωτεύοντες στόχους είναι η δημιουργία και εδραίωση θετικής στάσης απέναντι στα μαθηματικά ως γνωστικό αντικείμενο με την προσδοκία η θετική αυτή στάση να ακολουθήσει τα παιδιά σε όλη την μετέπειτα σχολική τους πορεία.

2. Θεωρητικό πλαίσιο

2.1. Η Διδακτική των Μαθηματικών

Η θεωρία του κονστρουκτιβισμού κατέχει κεντρική θέση στη διδακτική των μαθηματικών το τελευταίο τέταρτο του 20^{ου} αιώνα και στις αρχές του 21^{ου} και εδραιώνεται όλο και περισσότερο με νέα θεωρητικά και ερευνητικά δεδομένα. Η συμβολή της έγκειται στο γεγονός ότι προκρίνει την ενεργητική νοητική δραστηριότητα ως πρωταρχικό διαμεσολαβητικό παράγοντα έναντι εκείνου των αισθητηριακών δεδομένων και της παθητικής ακρόασης για την



απόκτηση και κατανόηση αφηρημένων μαθηματικών εννοιών και συμβολικών παραστάσεων. Στο πλαίσιο αυτό η μαθηματική γνώση δεν είναι μια στατική κατάσταση αλλά μια διαδικασία διαρκούς επαναδόμησης όπου η προϋπάρχουσα γνώση επαναδιατάσσεται για να ενσωματώσει με λειτουργικό τρόπο κάθε νέα λογικο-μαθηματική γνωστική πρόκληση (Κολέζα, 2000).

Εκείνος που μετουσίωσε την θεωρία του εποικοδομητισμού από θεωρία μάθησης σε «θεωρία διδασκαλίας», με τρόπο που να εμπεριέχει κάθε φορά και την ιδιαίτερη φύση του αντικειμένου που θα διδαχθεί, είναι ο Bruner (Κολιάδης, 1997). Ο Bruner (1997) αντιλαμβάνεται την ενεργητική νοητική δραστηριότητα κατά την διαδικασία της απόκτησης ολοένα και πιο σύνθετης λογικο-μαθηματικής σκέψης ως μια αλληλοδιάδοχη διαδικασία εσωτερικής αναπαράστασης της εξωτερικής πραγματικότητας από την πραξιακή (το παιδί μαθαίνει μέσα από τη δράση και τον χειρισμό αντικειμένων), στην εικονιστική (με τη χρήση εικόνων και εποπτικών μέσων) και τέλος στη συμβολική (το παιδί αναπαριστά την εξωτερική πραγματικότητα με τη χρήση αφηρημένων συμβόλων).

Η σύγχρονη έρευνα τείνει όλο και περισσότερο να αντιλαμβάνεται αυτές τις διαδικασίες της εσωτερικής αναπαράστασης όχι ως αλληλοδιάδοχες, εν είδει σταδίων, αλλά ως ταυτόχρονες και εναλλασσόμενες, καταδεικνύοντας ως μία από τις πλέον αποτελεσματικές στρατηγικές διδασκαλίας των μαθηματικών τις πολλαπλές αναπαραστάσεις των εννοιών (Griffin, 2004). Η αξιοποίηση πολλαπλών αναπαραστάσεων καταδεικνύει την ικανότητα των μαθητών να μετασχηματίζουν τις δράσεις τους με το υλικό σε εικονιστικές και νοητικές διεργασίες κατασκευής της έννοιας (Moyer, 2001) και να τις επικοινωνούν ώστε να επιτύχουν βαθύτερη κατανόηση.

Έχοντας υπόψη τα παραπάνω, είναι συνήθης η εκπαιδευτική πρακτική της αξιοποίησης πολύχρωμων και καθημερινών αντικειμένων που έχουν νόημα για τα παιδιά. Η χρήση ποικιλίας υλικών και μέσων βοηθά στην οργάνωση και την κατασκευή της γνώσης, καθώς επιτρέπει τον χειρισμό των εννοιών και διαδικασιών με πολλούς τρόπους και από διαφορετικές οπτικές (Jacobs & Kusiak, 2006· Perry & Dockett, 2008).

Σύμφωνα με την Τζεκάκη (2007) τα κύρια χαρακτηριστικά μιας μαθηματικής δραστηριότητας είναι η «μαθηματική δράση», η «λεκτική διατύπωση», οι «διαδικασίες ελέγχου» και η φάση της «επισημοποίησης». Προκειμένου να είναι αποτελεσματική η μαθηματική διδασκαλία και να κινητοποιεί παρόμοιες διαδικασίες, οι νέες γνώσεις θα πρέπει να προσεγγίζονται μέσα από μια ποικιλία δραστηριοτήτων.

Ειδικότερα για την έννοια του αριθμού, ως έκφραση πληθική, προτείνονται πιο σύνθετες εκπαιδευτικές στρατηγικές οι οποίες επικεντρώνουν στην ιδιότητα της ποσότητας μέσα από συνθετικές διαδικασίες αναπαράστασης, απαρίθμησης, μέτρησης και σχέσεων μεταξύ γεωμετρικών σχημάτων. Ιδιαίτερα αποτελεσματικές έχουν βρεθεί να είναι οι



δραστηριότητες μέτρησης που αξιοποιούν διαδικασίες αναπαράστασης της ίδιας ποσότητας με διαφορετικά αντικείμενα, εικόνες ή/και συμβολικά συστήματα (Bruner, 1997· Sophian, 2004).

Το εκπαιδευτικό υλικό επιδρά άμεσα στη μάθηση των μαθητών/τριών καθώς αλληλεπιδρούν με αυτό (Braswell, et al., 2011). Ωστόσο, η πρακτική αυτή, των πολλαπλών αναπαραστάσεων, ενέχει τον κίνδυνο να αποσπάσει την προσοχή των παιδιών από τον μαθησιακό στόχο, τα οποία έχουν την τάση να επικεντρώνουν στις καθαυτό ιδιότητες των αντικειμένων και όχι στο σκοπό για τον οποίο εντάσσονται στην εκπαιδευτική διαδικασία (Kaminski & Sloutsky, 2013· Fyfe et al., 2014· Star and Rittle-Johnson, 2015). Για την αποφυγή του κινδύνου αυτού προτείνεται η χρήση μονοσήμαντου εποπτικού υλικού καθώς και η χρήση έργων τέχνης και η σταδιακή και σχετικά άμεση μετακύλιση σε συμβολικές και αφαιρετικές αναπαραστάσεις (Fyfe et al., 2014).

2.2. Η Τέχνη στο σχολείο

Η Τέχνη έχει ποικιλοτρόπως αξιοποιηθεί στην εκπαίδευση και ειδικότερα σε ό,τι αφορά τη διδασκαλία των μαθηματικών (Χασάπης, 2011· Ward, 2012). Τα τελευταία χρόνια η εκπαίδευση μέσω της τέχνης αλλά και η αξιοποίηση της τέχνης στην εκπαίδευση γίνεται ολοένα και πιο συστηματική (Βρεττός, 1999).

Η αξιοποίηση της τέχνης στη μαθηματική εκπαίδευση έγκειται στην κατανόηση και εμπέδωση μιας σειράς από αφηρημένες μαθηματικές έννοιες μέσα από συγκεκριμένα έργα καλλιτεχνικής έκφρασης που τις εμπεριέχουν. Οι μαθητές και οι μαθήτριες εμπλέκονται σε δημιουργικές διαδικασίες πρωτότυπης και αυθεντικής σκέψης και μάθησης των μαθηματικών της τέχνης και της τέχνης των μαθηματικών. Συμμετέχουν ενεργά σε ενδιαφέρουσες συζητήσεις και συναρπαστικές διαδικασίες διερεύνησης μιας σειράς από μαθηματικές έννοιες οι οποίες, μεταξύ άλλων, συμβάλλουν σημαντικά στην ανάπτυξη του εγκεφάλου (Sylvester, 1998). Επιπλέον, η δημιουργική σκέψη που καλλιεργείται με την ενεργητική αυτή διαδικασία της εμπλοκής με την τέχνη μεταφέρεται και αξιοποιείται και σε άλλα γνωστικά πεδία και απαιτητικές νοητικές δραστηριότητες (Gelineau, 2012).

Κατά τον Eisner (2002) οι τέχνες διδάσκουν τους μαθητές ότι τα προβλήματα δεν έχουν πάντα μόνο μία λύση, ότι υπάρχουν πολλοί τρόποι να ερμηνεύσει κανείς τις καταστάσεις και συχνά οι απροσδόκητες λύσεις είναι και οι πιο ενδιαφέρουσες. Τα βοηθούν επίσης να εκφράσουν όσα δεν μπορούν ακόμη γλωσσικά να περιγράψουν. Η επιχειρηματολογία, μέσω της οποίας οι μαθητές προτείνουν αποδεικτικά στοιχεία για να υποστηρίξουν ένα ισχυρισμό, προσπαθούν να πείσουν τους συμμαθητές τους, εκφράζουν αμφιβολίες, διατυπώνουν ερωτήσεις και συσχετίζουν διαφορετικές απόψεις, θεωρείται ως βασικό συστατικό της εκπαίδευσης των μαθητών στα Μαθηματικά και τις Φυσικές Επιστήμες (Driver, Newton & Osborne, 2000).

Κατά τη διδασκαλία σύνθετων ή απαιτητικών εννοιών με την διαμεσολάβηση της τέχνης φαίνεται πως λαμβάνει χώρα μια διεργασία



μετασχηματίζουσας μάθησης (Dewey, 1980· Freire, 1977· Κόκκος κ.α., 2011). Κατά την διαδικασία αυτή, με την βοήθεια της τέχνης και μέσω της αισθητικής εμπειρίας (Mezirow, 1991, όπως παρατίθεται στο Κόκκος κ.α., 2011: 87) επαναξιολογούνται οι τρόποι με τους οποίους νοηματοδοτούνται οι καταστάσεις και ενεργοποιείται μια διαδικασία μετασχηματισμού ολόκληρης της δομής της σκέψης. Πρόκειται δηλαδή για μια διαδικασία δυναμικής αλληλεπίδρασης εξωτερικών και εσωτερικών αναπαραστάσεων μέσω ενός μηχανισμού εσωτερίκευσης-εξωτερίκευσης. Κατά την εσωτερίκευση οι μαθητές κωδικοποιούν εξωτερικά ερεθίσματα εντάσσοντάς τα λειτουργικά ή χαλαρά στα υπάρχοντα γνωστικά τους σχήματα ενώ κατά την εξωτερίκευση αποτυπώνουν τα εσωτερικευμένα γνωστικά σχήματα σε εξωτερικά παρατηρήσιμα σημεία. Οι πολλαπλές εσωτερικές παραστάσεις για μία έννοια είναι ένδειξη υψηλού επιπέδου λογικο-μαθηματικής σκέψης (Πατσιομίτου-Εμβλωτής, 2009· Διαμαντής, 2017).

«Υιοθετείται η άποψη των στοχαστών του Palo Alto (βλ. κυρίως Watzlawick, 1981 [1986]) ότι, για να πραγματοποιηθεί ολοκληρωμένη μάθηση, χρειάζεται η αλληλοσυμπληρούμενη λειτουργία των δύο ημισφαιρίων του εγκεφάλου. Αυτό σημαίνει ότι στο πλαίσιο της μετασχηματίζουσας μάθησης οι εμψυχωτές φροντίζουν να ενεργοποιείται τακτικά μέσω της αισθητικής εμπειρίας το συνήθως παραμελημένο δεξιό ημισφαίριο, ώστε να διευκολύνεται η ολιστική, συγκινησιακή και διαισθητική σύλληψη των καταστάσεων και έτσι να ενισχύεται ο κριτικός στοχασμός επάνω στις πεποιθήσεις» (Κόκκος κ.α., 2011: 89). Ένα θέμα μπορεί να διδαχθεί με πολύ πιο αποτελεσματικό τρόπο εάν κινητοποιεί ταυτόχρονα και τα δύο ημισφαίρια του εγκεφάλου (Κάτσιου - Ζαφρανά, 1988).

Τέλος, σύμφωνα με τον Vygotsky (1988) τα παιδιά, με την αξιοποίηση παιδαγωγικών εργαλείων και εποπτικών μέσων και στα πλαίσια μιας μαθησιακής διαδικασίας που ευνοεί την κοινωνική αλληλεπίδραση, είναι σε θέση να κατακτήσουν σταδιακά έννοιες και γνωστικά σχήματα τα οποία βρίσκονται ένα επίπεδο πάνω από αυτό στο οποίο βρίσκονται (η γνωστή ζώνη επικείμενης ανάπτυξης). Κατά τη διδασκαλία των μαθηματικών και με τη βοήθεια διαφορετικών μορφών εξωτερικών παραστάσεων και κυρίως έργων τέχνης, μπορεί να κινητοποιείται μια διαδικασία κατά την οποία τα παιδιά συζητούν και διαπραγματεύονται γνωστικά σχήματα και νοήματα και συχνά αντιμετωπίζουν αδιέξοδα που τα οδηγούν σε επαναδιαπραγμάτευση των εσωτερικών γνωστικών σχημάτων και αναβάθμισή τους σε νέα, διευρυμένα και πιο δυναμικά σχήματα.

3. Μία απόπειρα εφαρμογής

3.1. Στοιχεία και στόχοι

Με βάση τα παραπάνω έγινε απόπειρα εφαρμογής σε μία τάξη Α' δημοτικού με 16 μαθητές και μαθήτριες κατά το σχολικό έτος 2017-2018 στο Δημοτικό Σχολείο Αγίας Τριάδας Θεσσαλονίκης. Επιχειρήθηκε η προσέγγιση και



διαπραγμάτευση βασικών μαθηματικών εννοιών μέσω της Τέχνης. Μετά την επισταμένη μελέτη των σύγχρονων θέσεων σχετικά με την διδακτική των μαθηματικών, όπως αυτές εν συντομία παρατέθηκαν παραπάνω, διαπιστώθηκε ότι έχει εκφραστεί ένας προβληματισμός σχετικά με την αποτελεσματικότητα των πολλαπλών εξωτερικών αναπαραστάσεων κατά τη διδασκαλία βασικών μαθηματικών εννοιών. Κάποιοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι αυτές αποσπούν την προσοχή των παιδιών, τα οποία έχουν την τάση να επικεντρώνουν στις καθαυτό τους ιδιότητες και όχι στην αφηρημένη μαθηματική έννοια για την οποία εντάσσονται στην μαθησιακή διαδικασία.

Στην παρούσα πρακτική εφαρμογή, υιοθετείται και δοκιμάζεται η υπόθεση ότι η τέχνη μπορεί να αποτελέσει ένα σημαντικό διάμεσο κατά την διαδικασία της διαπραγμάτευσης και εσωτερίκευσης των απαιτητικών εννοιών, δίνοντας έτσι μια διέξοδο στο δίλημμα του παιδαγωγού για τη χρήση πολλαπλών αναπαραστάσεων ή μονοσήμαντου εποπτικού υλικού.

Οι κύριοι στόχοι που τέθηκαν ήταν:

- η απόκτηση θετικής στάσης απέναντι στα μαθηματικά
- η διατήρηση και ενίσχυση της πρωτότυπης και δημιουργικής σκέψης
- η απόκτηση βασικών μαθηματικών εννοιών
- η καλλιέργεια ικανοτήτων συλλογισμού και επίλυσης προβλημάτων

3.2. Μέσα και Διαδικασίες

Έργα τέχνης αξιοποιήθηκαν καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς αποτελώντας ουσιαστικό και λειτουργικό μέρος της διδασκαλίας. Άλλες φορές χρησιμοποιήθηκαν ως μέρος μόνο μιας σειράς πολλαπλών αναπαραστάσεων της ίδιας έννοιας και άλλες ως το κύριο και αποκλειστικό μέσο αναπαράστασης. Συχνά ζητούνταν από τους μαθητές και τις μαθήτριες να χρησιμοποιήσουν καθημερινά υλικά που βρίσκονταν γύρω τους με όποιο τρόπο ήθελαν ώστε να αναπαραστήσουν τις έννοιες που διδάσκονταν ή τις προβληματικές καταστάσεις που έθετε το έργο τέχνης. Η διαδικασία αυτή κινητοποιούσε την πρωτότυπη και δημιουργική σκέψη και βοηθούσε τόσο την παιδαγωγό όσο και τα ίδια τα παιδιά να διαπιστώσουν σε ποιο βαθμό είχαν κατανοήσει και εσωτερικεύσει τις μαθηματικές έννοιες. Συχνά οδηγούσε σε συναρπαστικές συζητήσεις και έντονες διαφωνίες σχετικά με μία έννοια και την αναπαράστασή της τόσο στο ίδιο το έργο τέχνης όσο και στους δικούς τους πρωτότυπους τρόπους αναπαράστασης.

3.2.1. Παραδείγματα

Ο αριθμός 4:



Εικόνα 1. Annie Leroy, *Ανεμώνες*



Εικόνα 2. Richard de Wolfe, *Just Ducky*, 2015

Με τον πίνακα της Leroy παρουσιάζεται και επιδιώκεται η κατανόηση της έννοιας του αριθμού τέσσερα ως ένα προς ένα αντιστοίχιση. Με τους πίνακες του de Wolfe και του Λύτρα εισάγεται η αντιμεταθετική ιδιότητα της πρόσθεσης. Στη συνέχεια ελέγχεται ο βαθμός κατανόησης με αναπαραστάσεις που σκέφτονται και δημιουργούν τα παιδιά με αντικείμενα και υλικά καθημερινά που βρίσκονται μέσα στην σχολική τάξη.



Εικόνα 3. Αναπαράσταση μαθητών/τριών (ένα προς ένα αντιστοίχιση)

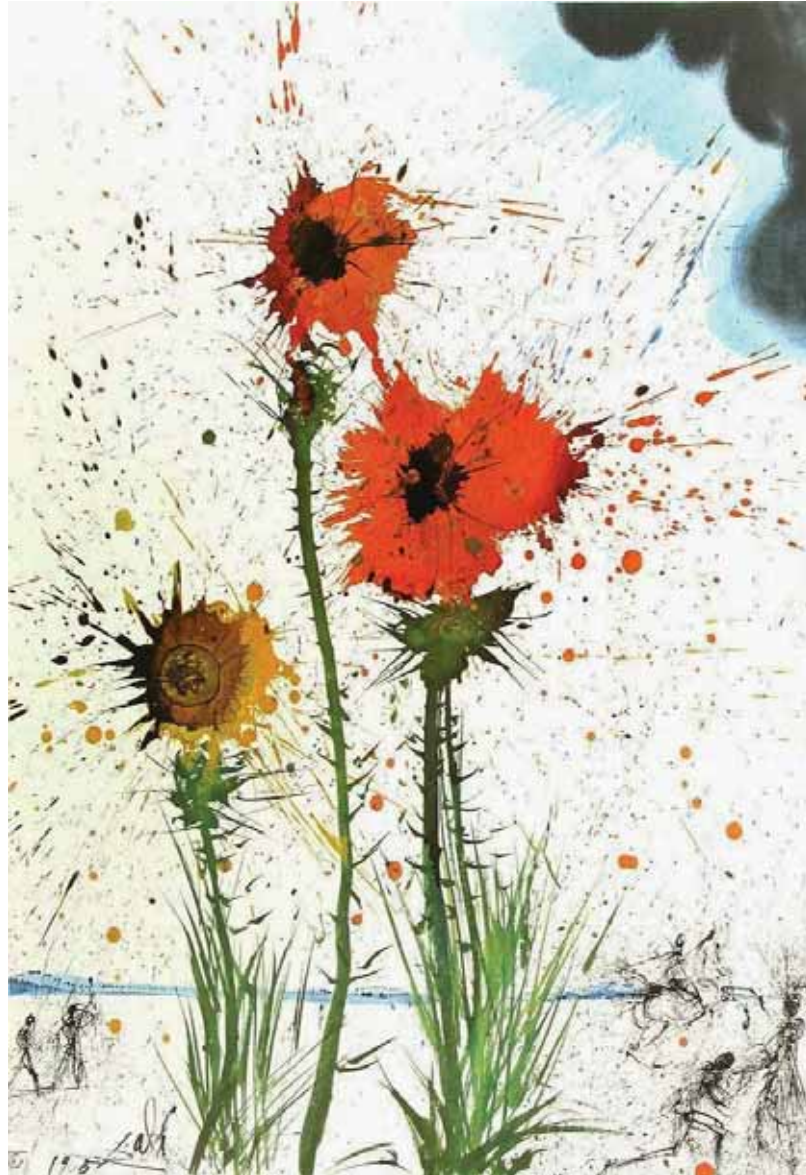


Εικόνα 4. Αναπαράσταση μαθητών/τριών του 1+3

Η έννοια του μισού:

Η έννοια του μισού αποτέλεσε ένα σημαντικό παράδειγμα έντονων συζητήσεων, διαφωνιών και αντιπαραθέσεων μεταξύ των μαθητών/τριών τόσο μέσα από την τέχνη όσο και κατά τις δικές τους απόπειρες αναπαράστασης της έννοιας. Το έναυσμα αποτέλεσε αναπάντεχα ο πίνακας «Εκρηκτική άνοιξη» του Νταλί με τρόπο που η διαπραγμάτευση της έννοιας

του μισού ξεκίνησε αρκετά νωρίτερα από τον προβλεπόμενο χρόνο και κράτησε για αρκετά μεγάλο χρονικό διάστημα.



Εικόνα 5. Salvador Dali, *Spring Explosive*, 1965

Ο πίνακας αυτός του Νταλί αξιοποιήθηκε κατά τη συζήτηση του αριθμού τέσσερα. Ωστόσο προέκυψε αναπάντεχα έντονη διαφωνία για το εάν επρόκειτο πράγματι για τον αριθμό τέσσερα. Ένας μαθητής εξέφρασε την άποψη πως το μικρό κόκκινο μπουμπούκι δεν είναι ολόκληρο αλλά μισό. Αυτό πυροδότησε μια σειρά από έντονες και συναρπαστικές συζητήσεις και αλληπάλληλες απόπειρες αναπαράστασης του ολόκληρου και του μισού. Κατά την διαδικασία αυτή διαπιστώθηκε σε ένα πρώτο επίπεδο ότι τα καθημερινά αντικείμενα περισσότερο περιέπλεκαν παρά ξεκαθάριζαν την έννοια του αριθμού, αν και είχαν τεράστιο ενδιαφέρον (για παράδειγμα ένα λούτρινο κουταβάκι μπορεί να θεωρηθεί ολόκληρο ή μισό σκυλάκι ή το καπάκι από ένα στίλο είναι ή δεν είναι το μισό στίλο) ενώ η χρήση

«Προτάσεις Τέχνης και Πολιτισμού στην Εκπαίδευση»

μονοσήμαντου υλικού (π.χ. χυμός ή απλό χαρτί) ήταν πιο ουσιαστική για την κατανόηση και αναπαράσταση της έννοιας του μισού ως καθαρού εννοιολογικού σχήματος. Κρίνουμε όμως πως πρόκειται για μια αυθεντική διαδικασία επίλυσης προβλήματος με εξηγήσεις, επιχειρηματολογία, αναστοχασμό και επαναδιαπραγμάτευση που οδηγούν τελικά σε μια βαθύτερη κατανόηση της έννοιας.

Σπείρες και Φιμπονάτσι: Καθ' όλη τη διάρκεια της χρονιάς και στο πλαίσιο ευέλικτης ζώνης αξιοποιήθηκαν στιγμές από την ιστορία των μαθηματικών και την τέχνη για παιχνίδι, χαρά, δημιουργία και αισθητική απόλαυση. Χρησιμοποιήθηκαν, για παράδειγμα, ταυτόχρονα οι «Πολύχρωμες Σπείρες», τοιχογραφία μεγάλων διαστάσεων που βρέθηκε στον οικισμό του Ακρωτηρίου της Σαντορίνης καθώς και τα σπινάλ της ακολουθίας φιμπονάτσι σε πολλές αναπαραστάσεις.



Εικόνα 6. Ακολουθία Φιμπονάτσι

4. Συζήτηση

Κατά την παραπάνω απόπειρα εφαρμογής, κάποιες μόνο πτυχές της οποίας περιγράφηκαν εδώ, φάνηκε πως τα μαθηματικά μπορούν να αποτελέσουν αυθεντική διαδικασία μάθησης που προκαλεί το ζωηρό ενδιαφέρον των παιδιών και κινητοποιεί τη δημιουργικότητά τους. Σχετικά με την πολύ καλά εδραιωμένη στη σύγχρονη διδακτική των μαθηματικών θέση των πολλαπλών αναπαραστάσεων για την εισαγωγή και την εμπέδωση απαιτητικών αφηρημένων εννοιών, διαπιστώθηκε πράγματι η



αποτελεσματικότητα και η χρησιμότητά της. Οι εναλλαγές πραξιακών, εικονιστικών και συμβολικών αναπαραστάσεων λειτούργησαν εξαιρετικά αποτελεσματικά καθώς επίσης και η διαπραγμάτευση εννοιών στο πλαίσιο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης επιβεβαιώνει τη θεωρία του Vygotsky για τη λειτουργία της ζώνης της επικείμενης ανάπτυξης.

Ωστόσο, φάνηκε επίσης πως οι πολλαπλές αναπαραστάσεις κάποιες φορές, λειτουργούν ως καταιγισμός ερεθισμάτων και πληροφοριών που καθυστερεί και συσκοτίζει την έννοια, τουλάχιστον προσωρινά. Η διαπίστωση αυτή χρήζει περαιτέρω έρευνας κατά την οποία είναι σημαντικό να διερευνηθεί το είδος και η ποιότητα των υλικών και εικονιστικών ή και συμβολικών αναπαραστάσεων, καθώς και ο τρόπος και ο χρόνος εισαγωγής τους όπως επίσης και οι ιδιαιτερότητες των διαφορετικών εννοιών και ο βαθμός δυσκολίας και αφαίρεσής τους.

Στην παρούσα εφαρμογή, η Τέχνη φάνηκε να αποτελεί σημαντικό διάμεσο μεταξύ της έννοιας και της κατανόησής της, της αλληλεπιδραστικής και διαρκούς διαδικασίας εσωτερίκευσης – εξωτερίκευσης και επαναδιαπραγμάτευσής της. Επίσης, μπορεί να συμβάλει θετικά στη συζήτηση και τους προβληματισμούς των αναπαραστάσεων, καθώς ένα έργο τέχνης μπορεί να λειτουργήσει ταυτόχρονα και ως πολλαπλή και ως μονοσήμαντη αναπαράσταση και μπορεί με πολύ καλά αποτελέσματα σε πολλά επίπεδα να αποτελέσει είτε μέρος της πολλαπλής αναπαράστασης είτε την μόνη αναπαράσταση μιας μαθηματικής έννοιας. Η Τέχνη ενεργοποιεί επίσης γνήσια μαθηματικά ερωτήματα καθώς και συζητήσεις που εμπεριέχουν αυθεντικές διαδικασίες διερεύνησης και επίλυσης προβλήματος, κινητοποιεί του μαθητές/τριες να επιχειρηματολογήσουν και να αναπτύξουν πρωτότυπους και δημιουργικούς τρόπους «μαθηματικής απόδειξης».

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

- Dewey J., (1980). *Art as experience*. USA: The Penguin Group.
- Driver, R., & Oldham, V. (1986). "A constructivist approach to curriculum development in science". *Studies in Science Education*, 18, 105-122.
- Driver, R., Newton, P., & Osborne, J. (2000). "Establishing the Norms of Scientific Argumentation in Classrooms". *Science Education*, 84, 287-312.
- Eisner, E. (2002). *The arts and the creation of mind*. USA: Yale University Press.
- Fyfe, E. R., McNeil, N. M., Son, J. Y., & Goldstone, R. L. (2014). Concreteness fading in mathematics and science instruction: A systematic review. *Educational Psychology Review*, 26, 9-25.
- Gelineau, R. P. (2012). *Integrating the arts across the elementary school curriculum*. Belmont CA: Wadsworth.
- Gardner H. (1990). *Art Education and Human Development*. Los Angeles: The Getty Center for Education in the Arts.



- Geary D.C. (1994). *Children's mathematical development*. Washington D.C. : American Psychological Association
- Gifford, S. (2004) A New Mathematics Pedagogy for the Early Years: in search of principles for practice, *International Journal of Early Years Education*, 12(2), 99-115. Ανακτήθηκε στις 3/10/2019 από <http://dx.doi.org/10.1080/0966976042000225507>
- Griffin, S. (2004) Building Number Sense with Number Worlds: a mathematics program for young children, *Early Childhood Research Quarterly*, 19(1), 173-180. Ανακτήθηκε στις 16/10/2019 από <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2004.01.012>
- Jacobs, R.V., & Kusiak, J. (2006). "Got tools? Exploring children's use of mathematics tools during problem solving". *Teaching Children Mathematics*, 12(9), 470-477.
- Kaminski, J. A., & Sloutsky, V. M. (2013). "Extraneous perceptual information interferes with children's acquisition of mathematical knowledge. *Journal of Educational Psychology*, 105(2), 351-363.
- Moyer, P. (2001). "Are we having fun yet? How teachers use manipulatives to teach mathematics". *Educational Studies in Mathematics*, 47(2), 175-197.
- Nicol, C. & Crespo, S. (2005). "Exploring mathematics in imaginative places: rethinking what counts as meaningful contexts for learning mathematics". *School Science and Mathematics*. 105, (5), 240-252.
- Perry, B., & Dockett, S. (2008). "Young children's access to powerful mathematical ideas". In L. D. English (ed.), *Handbook of International Research in ME*, pp. 75-108. Routledge.
- Presmeg, N. (2006). Research on Visualization in Learning and Teaching Mathematics στο Gutiérrez, A. and Boero P. (eds): *Handbook of Research on the Psychology of Mathematics Education Past, Present and Future*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Sophian, C. (2004) Mathematics for the Future: developing a Head Start curriculum to support mathematics learning, *Early Childhood Research Quarterly*, 19(1), 59-81. Ανακτήθηκε στις 29/9/2019 από <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2004.01.015>
- Star, J. and Rittle-Johnson, B. (2015). Toward an educational psychology of mathematics education. *Handbook of Educational Psychology: Third Edition*
- Sylvester, R. (1998). "Art for the brain's sake". *Educational Leadership*, 56 (3), 31-36.
- Verschaffel, L, Greer, B. and Torbeyns J. (2006), "Numerical Thinking". In Gutiérrez, A. and Boero P. (eds): *Handbook of Research on the Psychology of Mathematics Education Past, Present and Future*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Ward, R. A. (2012). *Math Art Fun: Activities for Discovering Mathematical Magic in Modern Art*. Houston: Bright Sky Press.



Zemal-Saul, C. (2009). "Learning to teach elementary school science as argument". *Science Education*, 93(4), 687-719.

Ελληνόγλωσσες

Βοσνιάδου, Σ. (2005). *Η Ψυχολογία των Μαθηματικών*. Αθήνα: Gutenberg

Βρεττός, Ι.Ε. (1999). *Εικόνα & Σχολικό Εγχειρίδιο. Επιλογή, Μεθοδολογική Προσέγγιση*. Αθήνα: Ανάγνωση.

Bruner, J. (1997). *Πράξεις Νοήματος*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Διαμαντής, Β. (2017). *Ο ρόλος των εξωτερικών αναπαραστάσεων σε δραστηριότητες μαθηματικής αφαίρεσης για μαθητές του δημοτικού σχολείου*. Μεταπτυχιακή εργασία.

Freire, P. (1977). *Πολιτισμική δράση για την κατάκτηση της ελευθερίας*. Αθήνα: Καστανιώτη.

Κάτσιου – Ζαφρανά Μ. (1988). "Ανθρώπινος εγκέφαλος και μάθηση".

Σύγχρονη Εκπαίδευση, 42, 32 – 44.

Κόκκος, Α. & Συνεργάτες. (2011). *Εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κολέζα, Ε. (2000). *Γνωσιολογική και διδακτική προσέγγιση των στοιχειωδών μαθηματικών εννοιών*. Αθήνα: Leader Books.

Κολιάδης, Ε. (1997). *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Πατσιομίτου, Σ., & Εμβαλωτής Α. (2009). "Οι αναπαραστάσεις μαθηματικών αντικειμένων ως μέσο οικοδόμησης της μαθηματικής γνώσης: Τα συστήματα δυναμικής γεωμετρίας ως αναπαραστατικά εργαλεία". *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 2 (3), 247-272. Ανακτήθηκε στις 23/10/2019 από:

<http://earthlab.uoi.gr/thete/index.php/thete/article/view/40>

Πολυδούρης, Β. (1976). *Το ταμπού των συμβόλων*. Αθήνα.

Τζεκάκη, Μ. (2007). *Μικρά παιδιά μεγάλα μαθηματικά νοήματα*. Αθήνα: Gutenberg

Vygotsky, L.S. (1988). *Σκέψη και Γλώσσα*. Αθήνα: Γνώση.

Χασάπης, Δ. (2011). "Μαθηματικά & Τέχνες στην Εκπαίδευση: Αναζητώντας κοινούς τόπους". Στο, *Πρακτικά 9^{ου} Δημέρου Διαλόγου για τη Διδασκαλία των Μαθηματικών*, σ. 13-28

Πεφκούλα Σταγιά

Εκπαιδευτικός, Δημοτικό Σχολείο Αγίας Τριάδας

pstagia@gmail.com



Η προσέγγιση των πινάκων ζωγραφικής μέσα από μουσειοπαιδαγωγικά προγράμματα για προέφηβους με προβλήματα όρασης

Παρασκευή Στεφανίδου

Περίληψη

Ο βασικός σκοπός αυτής της παρουσίασης είναι να καταστεί φανερός ο διευρυμένος εκπαιδευτικός ρόλος του μουσείου μέσα από το σχεδιασμό, την παροχή και την οργάνωση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων με βάση τους πίνακες ζωγραφικής. Οι δραστηριότητες αυτές απευθύνονται σε τυφλά άτομα που διανύουν την προεφηβική ηλικία. Η πρόσβαση στο χώρο του μουσείου, στην εκπαίδευση και την αναψυχή που αυτός προσφέρει μέσω της Τέχνης αποτελεί κοινωνικό αγαθό και είναι δικαίωμα όλων των ατόμων με αναπηρίες. Μέσα από την εργασία αυτή γίνεται μια προσπάθεια να αναδειχθεί η ανάγκη επαναπροσδιορισμού της σχέσης των ατόμων με προβλήματα όρασης με τα πολιτιστικά αγαθά και τα μουσεία προς όφελος τόσο των ίδιων των ανθρώπων αυτών όσο και των μουσείων τα οποία θα μπορούν να αυξήσουν την πολιτιστική τους διείσδυση σε κοινωνικές ομάδες που συνήθως δεν αποτελούν συνήθεις επισκέπτες των χώρων αυτών.

Λέξεις κλειδιά: Προσβασιμότητα, Μουσειοπαιδαγωγική, Τύφλωση, Προεφηβεία, Πίνακες Ζωγραφικής

1. Το «ανοιχτό» προς όλους μουσείο

Το μουσείο είναι ένα μη κερδοσκοπικό ίδρυμα στην υπηρεσία της κοινωνίας και της ανάπτυξής της, «ανοιχτό στο κοινό», το οποίο αποκτά, συντηρεί, ερευνά, επικοινωνεί και εκθέτει την υλική και άυλη κληρονομιά της ανθρωπότητας και του περιβάλλοντός της για τους σκοπούς της εκπαίδευσης, της μελέτης και της ψυχαγωγίας (κατά ICOM, 2007).

Οι επισκέπτες στους οποίους απευθύνεται είναι μέλη που απαρτίζουν μια κοινωνία. Το μουσείο για να πετύχει τους παραπάνω στόχους οφείλει να λάβει υπόψη τα χαρακτηριστικά των σημερινών κοινωνιών. Πιο συγκεκριμένα, πρέπει να δώσει ιδιαίτερη προσοχή στην κινητικότητα των πληθυσμών, στην πολύ-πολιτισμικότητα των αστικών κέντρων, την ανθρώπινη ποικιλομορφία και τη διαφορετικότητα (Κάλου, 2015: 206).

Η φράση «μουσείο ανοιχτό στο κοινό» δηλώνει ξεκάθαρα ότι μέσα στους χώρους του δεν αποκλείεται κανένας. Σημαίνει ότι τα μουσεία είναι προσβάσιμα στους ανθρώπους «γενικά» και ότι τα εμπόδια στην πρόσβαση βρίσκονται στις νοοτροπίες των ανθρώπων. Γενικά, τα μουσεία επιδιώκουν να είναι προσιτά στο κοινό, όπως ακριβώς τα μέσα μαζικής ενημέρωσης. Αυτό παίζει πολύ σημαντικό ρόλο και πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπόψη όταν στοχεύουν στο ευρύ κοινό, «στον κάθε περαστικό» (Coxall, 2006: 139).

Σε αυτό το σημείο προκύπτει το εύλογο ερώτημα «Γιατί το μουσείο πρέπει να είναι ανοιχτό σε όλους;».



Η απάντηση στηρίζεται σε δύο λόγους. Το μουσείο, αφενός οφείλει να είναι προσβάσιμο σε όλους τους ανθρώπους ανεξαρτήτου φύλου, ηλικίας, φυλής, κοινωνικού πολιτιστικού υποβάθρου, θρησκείας, ιατρικής κατάστασης κτλ. επειδή θεωρείται θεματοφύλακας της πολιτιστικής κληρονομιάς ενός τόπου και των κατοίκων του. Αφετέρου δε, η μεγαλύτερη επισκεψιμότητα συμβάλλει στην αύξηση των εσόδων, άρα και στη βιωσιμότητά του.

Συμπερασματικά, το μουσείο επιβάλλεται να απευθύνεται σε ολόκληρη την κοινωνία. Όταν ένα μουσείο επιμερίζει το κοινό του, επιδιώκει αυτόματα μεγαλύτερη ανταπόκριση. Για να πετύχει όμως αυτό το στόχο του, αποτελεί προϋπόθεση να έχει απέναντί του ανθρώπους με κάποια κοινά χαρακτηριστικά. Το μουσείο, λοιπόν, φιλοδοξεί να ανοίξει τις πύλες του σε όλους τους ανθρώπους, ώστε όλοι να το εντάξουν στην καθημερινότητά τους.

2. Τέχνη και Τύφλωση

Οι μουσειακοί χώροι και ειδικά τα μουσεία τέχνης αποτελούν ιδανικό χώρο για ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων και σχέσεων αποδοχής μεταξύ ατόμων με και χωρίς αναπηρία. Τόσο τα βλέποντα όσο και τα τυφλά παιδιά μπορεί να βιώσουν τις ίδιες συναισθηματικές εμπειρίες που χαρίζει η Τέχνη αλλά με διαφορετικό τρόπο, εφόσον, βέβαια, υπάρχει προσβασιμότητα σε αυτήν αλλά και το κατάλληλο παιδαγωγικό και ψυχολογικό κλίμα (Αργυρόπουλος, 2010: 315-316).

Οι αντιλήψεις που διαμορφώνουν για ένα αντικείμενο τα άτομα με προβλήματα όρασης μέσω άλλων αισθήσεων και κυρίως με την αφή μπορούν να εμπλουτίσουν τις εμπειρίες και τις δυνατότητες ακόμα και όσων δεν έχουν ανάλογες αδυναμίες. Εύκολα γίνεται κατανοητό ότι οι αισθήσεις, το σώμα, ο νους και η ψυχή βοηθούν στην καλλιέργεια πολύπλευρων δυνατοτήτων για την κατανόηση του κόσμου. Επομένως, η διαφορετικότητα και η αδυναμία μέσα σε ένα μουσείο Τέχνης παύουν να θεωρούνται εμπόδια επικοινωνίας (Νάκου, 2001: 205).

Η περιδιάβαση ενός παιδιού στο μουσείο Τέχνης μπορεί να το βοηθήσει να ανακαλύψει τον εαυτό του, να επικοινωνήσει με τους άλλους, να εκφράσει ελεύθερα τις σκέψεις του και τα συναισθήματά του, να αποκτήσει γνώσεις και να κινηθεί με ασφάλεια και εμπιστοσύνη στους χώρους του. Μπορεί, επίσης, να συμβάλει στην κοινωνική, συναισθηματική και γλωσσική του εξέλιξη (Κακούρου, 2015: 39).

Επιπρόσθετα, η Τέχνη βοηθάει στο να προσεγγίσει κανείς το απροσδιόριστο και να αντιληφθεί ότι παρόλο που για τους καλλιτέχνες υπάρχουν κανόνες, συχνά αυτό που έχει σημασία είναι η υπέρβασή τους. Είναι πολύ σημαντικό να αισθανθεί το παιδί ότι ο καλλιτέχνης του τείνει το χέρι και το καλεί να συμπορευτούν στη ζωή και μέσα από την επαφή με τα



υλικά και τις τεχνικές να βιώσει την ίδια δημιουργική πορεία μαζί του (Κακούρου, 2015: 59).

Η Τέχνη καλλιεργεί το σεβασμό στον άνθρωπο, τη φύση, το έργο. Ευνοεί την ειρηνική συνύπαρξη, επισημαίνει την ανάγκη της ανθρώπινης επικοινωνίας, καταργεί τις διακρίσεις και τα σύνορα και τέλος, διαμορφώνει την όλη υπόσταση του ατόμου ως κοινωνικής οντότητας με την προσέγγιση της πολιτιστικής του ταυτότητας (Ψαρράκη-Μπελεσιώτη, 2004: 72).

Το μουσείο ως χώρος αφιερωμένος στις Μούσες και την Τέχνη, μπορεί να συντελέσει στον εκδημοκρατισμό της κοινωνίας με την προσφορά ίσων ευκαιριών για όλους. Η Τέχνη, λοιπόν, ως δημιουργική ενέργεια δεν απευθύνεται σε συγκεκριμένο κοινό, δεν κάνει διακρίσεις και γενικότερα καμία κοινωνία και κανένα πολιτικό σύστημα δεν έχει δικαίωμα να αποφανθεί ποιά κοινωνική ομάδα θα έχει πρόσβαση σε αυτή και ποια όχι (Αργυρόπουλος, 2010: 316).

3. Η προσέγγιση των πινάκων ζωγραφικής από τα άτομα με προβλήματα όρασης

Στον 20^ο αιώνα οι σπουδές των Sender και Revesz (1950) πάνω στις οπτικές τέχνες και στην τύφλωση έδειξαν ότι οι άνθρωποι που γεννήθηκαν τυφλοί ή απέκτησαν την τύφλωση νωρίς στη ζωή τους, δεν θα μπορούσαν να κατανοήσουν την ομορφιά της Τέχνης, καθώς περιείχε μια μεταφυσική σημασία που μόνο με τα μάτια θα μπορούσε να εξαχθεί. Αυτός ο αποκλεισμός την ίδια εποχή αναγνωρίστηκε από ομάδες καλλιτεχνών στην Αυστρία ξεκινώντας από τον Viktor Lowenfeld υπό άλλα πολιτιστικά και κοινωνικά περιβάλλοντα (Hayhoe, 2008: 165).

Πράγματι, είναι πολύ δύσκολο για τους εκ γενετής τυφλούς να καταλάβουν τα έργα ζωγραφικής. Οι πίνακες θεωρούνται για αυτούς ένας «εφιάλτης», διότι υπάρχει πανταχού παρουσία (ubiquity). Γενικότερα, οι τυφλοί προσδοκούν να «δουν» αρχικά έναν πίνακα κυρίως μέσα από τη γλυπτή αναπαράσταση του ίδιου ή παρόμοιου που έχει ακολουθήσει το ίδιο ρεύμα τέχνης, για να πάρουν μια ιδέα, μια εντύπωση, μια αίσθηση και μετά προχωρούν σε κάποιον απτικό πίνακα. Είναι αλήθεια ότι τα ομοιώματα και οι απτικές αναπαραστάσεις των αντικειμένων που μπορούν να παραχθούν είναι πολύ ευεργετικές (Hayhoe, 2012: 20). Με τον τρόπο αυτό καταφέρνουν να πάρουν περισσότερες πληροφορίες για το έργο.

Για τους εκ γενετής τυφλούς λείπει η αίσθηση της προοπτικής, του βάθους και του χρώματος για να κατανοήσουν το όλον του πίνακα. Αυτό είναι ένα ανοιχτό θέμα και δεν ξέρει κανείς αν υπάρχει λύση. Η προσέγγιση αυτή, όπως θα παραδέχονταν πολλοί, είναι λίγο ρομαντική όπως και το να μετατραπεί ένας πίνακας, είτε σε ανάγλυφο, είτε σε οτιδήποτε άλλο, διότι, αφενός αδικείται ο καλλιτέχνης και αφετέρου δε μπορεί να αποδοθεί η διάσταση, η προοπτική και αυτό που ήθελε να δώσει ο ίδιος μέσα από το συνδυασμό των χρωμάτων, μέσα από την τεχνική ή τη σχολή που υπηρετεί.



Οπότε, έτσι κι αλλιώς θα είναι μια άλλη αίσθηση, ένας άλλος πίνακας. Είναι αδύνατο να δεχτεί ο εκ γενετής τυφλός κάποιο οπτικό ερέθισμα με μια ολική σάρωση ενός πίνακα. Για παράδειγμα, μπορεί κάποιος να φτιάξει έναν απτικό πίνακα και να προσπαθήσει να του δείξει που βρίσκονται τα βασικά χρώματα, αλλά αυτό και πάλι θα είναι μια ψευδής αντίληψη για τον τυφλό.

Παράλληλα, για να ζωγραφίσει ένα άτομο μια ρεαλιστική εικόνα χρειάζεται κάποιος βαθμός οπτικής οξύτητας ώστε να εικονογραφήσει μια ολότητα και να γνωρίζει ότι ζωγραφίζει σωστά σχηματοποιημένες και σκιαγραφημένες περιοχές πάνω στο χαρτί. Πρέπει, ωστόσο, να έχει ένα feedback για τις γραμμές που ζωγράφισε, ώστε να ξέρει που να βάλει τις επόμενες (Hayhoe, 2008: 27).

Δεν πρέπει να παρακάμπτεται το γεγονός ότι υπάρχουν και κάποιοι εκ γενετής τυφλοί καλλιτέχνες ζωγράφοι που χρησιμοποιούν το χρώμα και την προοπτική. Στο σημείο αυτό θα μπορούσε να γίνει η εξής παρατήρηση: ότι αν υπάρχουν ήδη τέτοιου είδους καλλιτέχνες, δε γίνεται να αποκλειστεί στο μέλλον η πιθανότητα οι τυφλοί αγγίζοντας τα οπτικά σχέδια να μπορούν να κατανοήσουν πίνακες ζωγραφικής, με κάποιο τρόπο νευροβιολογικό, που δε μπορεί να περιγραφεί αυτή τη στιγμή. Μην ξεχνάμε ότι η νευροβιολογία έχει συνεισφέρει σημαντικά σε αυτό τον τομέα. Υπάρχουν πολλές κρυμμένες περιοχές γύρω από την Τέχνη που πρέπει να βγουν στην επιφάνεια ώστε να εμπνέουν τους ανθρώπους.

Αναμφίβολα, δεν υπάρχει, ένας μόνο τρόπος για να καταλάβουμε μια εικόνα. Πολλές φορές ο καλλιτέχνης αφήνει επάνω στον καθένα από εμάς να καταλάβουμε τι θέλει να «πει». Το πιο λυπηρό όμως είναι ότι οι ίδιοι οι καλλιτέχνες είναι αυτοί που μόνοι τους βάζουν πολλά εμπόδια και αυτή είναι η πραγματικότητα. Όσον αφορά στους πίνακες ζωγραφικής, πρέπει πρώτα να πάρει κανείς την άδειά τους προτού προχωρήσει σε οποιαδήποτε μετατροπή του έργου τους σε αντίγραφο και η διαδικασία αυτή είναι αρκετά χρονοβόρα και δύσκολη.

Παράλληλα, ένα θέμα που απασχολεί είναι και οι διαβαθμίσεις της απώλειας όρασης. Κάποιος που έχει μειωμένη όραση μπορεί να αντιληφθεί με την κατάλληλη χρωματική εναλλαγή κάποια πράγματα. Ένα λάθος που κάνουν όλοι οι αντιγραφείς των έργων είναι ότι προσπαθούν να κάνουν μια πλήρη αντικατάσταση του οπτικού έργου με το απτικό. Δυστυχώς, θεωρούν δεδομένες κάποιες έννοιες ακόμα και σε επίπεδα σχημάτων όπου κάποιος που γεννήθηκε ολικά τυφλός δεν είναι σε θέση να γνωρίζει. Πολλοί το έχουν προσπαθήσει αυτό αλλά δεν τα έχουν καταφέρει αποτελεσματικά. Είναι δύσκολο να κατανοήσουν ότι ο τυφλός χάνεται με τις λεπτομέρειες. Οι πολλές λεπτομέρειες που κάποιος δίνει για να εξηγήσει ένα έργο, μπορεί να κάνουν τον τυφλό να χαθεί πραγματικά και να προκαλέσει ένα αποτέλεσμα εντελώς αντίθετο από το επιθυμητό.



4. Μουσείοεκπαιδευτικά προγράμματα για άτομα με προβλήματα όρασης.

Τα μουσεία είναι μορφωτικοί οργανισμοί που απευθύνονται σε ολόκληρο το κοινωνικό σύνολο. Η μουσειοπαιδαγωγική ως παιδαγωγική του μουσείου δεν έχει περιορισμούς σε ό, τι αφορά τους αποδέκτες της. Ασχολείται με όλες τις ομάδες κοινού, ανεξαρτήτως ηλικίας και κοινωνικής προέλευσης. Απώτερος σκοπός είναι να προσεγγίζει όλα τα άτομα που διαβαίνουν τις πόρτες ενός μουσείου ακόμα και όσους δεν εκφράζουν μια τέτοια πρόθεση, δεν έχουν το ενδιαφέρον ή τις δυνατότητες να το επισκεφτούν (Νικονάνου, 2010: 17).

Τα σύγχρονα μουσεία οργανώνοντας εκπαιδευτικά προγράμματα για ομάδες κοινωνικά αποκλεισμένες, όπως τα άτομα με αναπηρία στοχεύουν στην ευαισθητοποίηση, την ουσιαστική πρόσβαση στη μουσειακή εμπειρία και την ομαλότερη κοινωνική τους ένταξη (Κατσαούνη, 2011: 103) με απώτερο σκοπό την εξάλειψη ή «μείωση» του κοινωνικού αποκλεισμού (Σπανδάγου, 2016: 116). Στην ουσία τα εκπαιδευτικά προγράμματα αποτελούν μια άλλη δίοδο επικοινωνίας του πολιτιστικού οργανισμού με τα άτομα με αναπηρία, ίσως την πιο πετυχημένη και αποτελεσματική, διότι στηρίζονται στη ζεστασιά και στην αμεσότητα της επικοινωνίας που εγγυώνται οι ανθρώπινες σχέσεις (Γλύτση κ.α., 2002: 236).

Επομένως, ο σχεδιασμός των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που αφορά τα άτομα με αναπηρία πρέπει να περιλαμβάνει τα παρακάτω βασικά βήματα:

- ορισμό θέματος
- σαφείς στόχους
- επιλογή μεθόδου ανάλογα και με τους στόχους για τους οποίους εμποδίζεται η πρόσβαση
- μέριμνα για τα πρακτικά ζητήματα (Μπούνια κ.α., 2015: 143).

Γενικότερα, ο σχεδιασμός και η εκπόνηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων πραγματοποιείται μόνο αν ληφθούν υπόψη τα χαρακτηριστικά κάθε ομάδας και αν προηγηθεί συνεργασία με τους ειδικούς εκπαιδευτικούς, κοινωνικούς λειτουργούς, ψυχολόγους κτλ. που υποστηρίζουν την εκάστοτε ομάδα για να προσδιορίσουν και τα χαρακτηριστικά τους καλύτερα. Αυτή είναι μία από τις διαδικασίες που κρίνεται απαραίτητη, καθώς η παράλειψή της δημιουργεί δυσκολίες κατά τη διεξαγωγή του προγράμματος (Γλύτση κ.α., 2002: 243).

Οι τυφλοί παρά το γεγονός ότι είναι τυφλοί, αποτελούν μια ετερογενή ομάδα με διαφορετικά κοινωνικά, οικονομικά, μορφωτικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά. Οι προσωπικοί λόγοι για τους οποίους επισκέπτονται τα μουσεία τις περισσότερες φορές μοιάζουν να τους συνδέουν περισσότερο με βλέποντες χρήστες με παρόμοια ενδιαφέροντα παρά με άλλους τυφλούς χρήστες. Οι τυφλοί επισκέπτες αντιμετωπίζονται ως μια «περιθωριακή» ομάδα στο χώρο του μουσείου, όχι εξαιτίας ενός κοινού χαρακτηριστικού (της απώλειας όρασης), αλλά εξαιτίας του «οπτικοκεντρικού» τρόπου



οργάνωσης και λειτουργίας της πλειοψηφίας των μουσείων, όπου η όραση αποτελεί το κύριο μέσο πρόσληψης πληροφοριών (Σπανδάγου, 2016: 116-117).

Κανονικά στα μουσεία η αφή δεν επιτρέπεται, γεγονός που συνοψίζεται στη χαρακτηριστική πρόταση «Μην αγγίζετε». Παρόλα αυτά, υπάρχουν προγράμματα που στηρίζονται στην αφή. Αυτό σημαίνει ότι σε αυτή την περίπτωση το μέσο καθορίζει και το ίδιο το περιεχόμενο. Πολλώ δε μάλλον όταν μια ομάδα δεν μπορεί μαζί την ίδια στιγμή να ψηλαφεί το ίδιο αντικείμενο. Αυτό στην πραγματικότητα προκαλεί τη διάσπαση της ομάδας.

Στο σημείο αυτό πρέπει να γίνει μία σημαντική διευκρίνιση. Η ψηλάφηση δεν είναι «πιάσιμο». Η αφή είναι για τους τυφλούς ένας τρόπος για να καταλαβαίνουν, αντιλαμβάνονται περιγράμματα, υφές κτλ. Πρόκειται για έναν τρόπο επικοινωνίας τους με τον υλικό κόσμο. Είναι ο τρόπος για να «βλέπουν». Αφού, λοιπόν, όλα τα άτομα της ομάδας δεν μπορούν να ψηλαφούν ταυτόχρονα το ίδιο αντικείμενο, πρέπει ο μουσειοπαιδαγωγός να χωρίσει το χώρο και το χρόνο, ώστε να καταφέρουν να αγγίξουν όλοι το ίδιο αντικείμενο και να μπορούν να συζητήσουν και να ανταλλάξουν απόψεις μεταξύ τους αλλά και με τους μουσειοπαιδαγωγούς για το τι είναι αυτό που είδαν και τι κατάλαβαν.

Η πληροφορία, εν τέλει, πρέπει να είναι κοινή και όχι ατομική για τον καθένα. Όλο αυτό, βέβαια, απαιτεί πολύ χρόνο καθώς και διαφορετικές ή εναλλακτικές πορείες μέσα στον εκθεσιακό χώρο.

Συνοψίζοντας, τα μουσεία με τα μουσειοεκπαιδευτικά προγράμματα παρέχουν, όχι μόνο στα τυφλά αλλά σε όλα τα άτομα με ή χωρίς αναπηρία τη δυνατότητα να βρουν τη θέση τους στον κόσμο, να κατανοήσουν την ταυτότητά τους, να αποκτήσουν τον αυτοσεβασμό τους αλλά και να μάθουν να σέβονται τους άλλους για να καθίσταται έτσι και η κοινωνία συνεκτικότερη (Κακούρου-Χρόνη, 2015: 66).

5. Οι μέθοδοι εργασίας και οι στόχοι των εκπαιδευτικών προγραμμάτων στα μουσεία Τέχνης.

Οι βασικές μέθοδοι εργασίας που θα πρέπει να υιοθετούνται για την υλοποίηση ενός προγράμματος με θέμα τους πίνακες ζωγραφικής είναι οι εξής:

- παρατήρηση αντικειμένων
- βιωματική μέθοδος μάθησης
- δημιουργία προσωπικών νοημάτων
- αξιοποίηση των αισθήσεων
- συνδυασμός μαιευτικής και διαλεκτικής μεθόδου
- καθοδηγούμενη ανακάλυψη
- δημιουργική έκφραση
- διερεύνηση της προγενέστερης εμπειρίας σχετικά με το αντικείμενο της έρευνας



«Προτάσεις Τέχνης και Πολιτισμού στην Εκπαίδευση»

- σύνδεση της εμπειρίας με τους επιδιωκόμενους στόχους
Οι στόχοι των μουσειοπαιδαγωγικών προγραμμάτων με θέμα τους πίνακες ζωγραφικής είναι οι εξής:

Μουσειακοί στόχοι:

- να εξοικειωθούν με την έννοια και το χώρο του μουσείου
- να εξοικειωθούν με τη λειτουργία του μουσείου
- να αναπτυχθεί η κριτική και δημιουργική σχέση των παιδιών με το σύγχρονο κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον
- να καλλιεργηθούν αισθητικά και καλλιτεχνικά

Γνωστικοί στόχοι:

- να ευαισθητοποιηθούν πάνω στην αξία και τα οφέλη της Τέχνης για την προαγωγή της ψυχικής τους υγείας
- να ανακαλύψουν τη σπουδαιότητα της Τέχνης στη ζωή του ανθρώπου
- να κατανοήσουν κατά το μέγιστο βαθμό την Τέχνη της ζωγραφικής
- να προσεγγίσουν, να ερμηνεύσουν και να κρίνουν τα διάφορα ρεύματα Τέχνης με το δικό τους τρόπο
- να μεταμορφωθούν από απλούς θεατές σε ενεργητικούς δημιουργούς
- να κατανοήσουν ότι ένα έργο Τέχνης μπορεί να διαβαστεί με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους
- να καλλιεργήσουν ερμηνευτικές δεξιότητες
- να εκτιμούν έργα με καλλιτεχνική αξία
- να αντιληφθούν την έννοια της προοπτικής και της τρισδιάστατης αναπαράστασης

Συναισθηματικοί στόχοι:

- να ενισχυθεί και να διεγερθεί η περιέργεια τους
- να αξιοποιήσουν ενεργά τη φαντασία τους και την εμπειρία τους
- να τονώσουν την αυτοπεποίθησή τους
- να εξελιχθεί η προσωπικότητά τους
- να αποκτήσουν κοινωνικές εμπειρίες
- να αναπτύξουν ένα αίσθημα ασφάλειας μέσα στα μουσεία

Ψυχοκινητικοί στόχοι:

- να αναλάβουν πρωτοβουλίες για δράση
- να εκφράζονται αυθόρμητα
- να εκφραστούν κινητικά
- να εκφραστούν εικαστικά
- να ενδυναμωθεί ο ψυχισμός των μαθητών ώστε να γίνουν ενεργοί πολίτες και παραγωγοί πολιτισμού
- να αναπτύξουν όλες τις αισθήσεις



Παιδαγωγικοί στόχοι:

- να εκφραστούν δημιουργικά μέσα από βιωματικές μορφές μάθησης
- να αναπτύξουν ερευνητικό πνεύμα
- να μάθουν να εργάζονται ομαδικά
- να αποκτήσουν κριτικό πνεύμα
- να αναπτύξουν το λεξιλόγιό τους
- να εξοικειωθούν με την «ανάγνωση» ενός ανάγλυφου πίνακα
- να συμμετάσχουν ενεργά με όσο το δυνατόν περισσότερες αισθήσεις.

6. Προέφηβοι με προβλήματα όρασης και Τέχνη

Ο λόγος ύπαρξης των προγραμμάτων αυτών είναι να μπορέσουν να βρουν τα παιδιά ένα φιλόξενο μουσειακό χώρο, με εκθέματα σχεδιασμένα ειδικά για τις ανάγκες τους αλλά και να ευαισθητοποιηθούν πάνω στα ζητήματα της Τέχνης. Γίνεται μια προσπάθεια ώστε να αποδείξουμε ότι πολλές φορές κοιτάζουμε ένα έργο Τέχνης και πιο συγκεκριμένα έναν πίνακα, χωρίς να το νιώθουμε πραγματικά, χωρίς να καταλαβαίνουμε την αξία του και το νόημά του. Η όραση, όμως, δεν είναι το μοναδικό μέσο για να «δει» κάποιος έναν πίνακα και να τον κατανοήσει.

Η ηλικιακή ομάδα που επιλέχθηκε είναι η προεφηβική. Είναι ένα στάδιο γεμάτο προκλήσεις στη ζωή του παιδιού είτε αυτό αντιμετωπίζει οπτικά προβλήματα είτε όχι. Σαφώς, ένα παιδί με οπτικές δυσλειτουργίες δεν διαφέρει από τα υπόλοιπα παιδιά σε ό, τι αφορά την είσοδο στην περίοδο της εφηβείας. Ίσως όμως το πρόβλημα που καλείται να αντιμετωπίσει να είναι ακόμη μεγαλύτερο.

Η προεφηβεία είναι η περίοδος όπου το παιδί έχει να αντιμετωπίσει τις αλλαγές που συμβαίνουν στο σώμα του αλλά και στη διάθεσή του. Κατά τη διάρκειά της το παιδί αντιλαμβάνεται την αυξανόμενη ανεξαρτησία του και αρχίζει να εμφανίζει ένα ευρύ φάσμα δύσκολων συμπεριφορών όπως το να βρίζει, να κρατάει μυστικά, να λέει ψέματα, να αντιμιλάει και να ειρωνεύεται.

Η προσέγγιση των πινάκων στοχεύει στο να καταρρίψει το στερεότυπο της αρνητικής αντίδρασης των παιδιών σε ό, τι αφορά την επαφή με τις Τέχνες. Η Τέχνη, δεν αφήνει καθόλου αδιάφορα τα παιδιά που διανύουν την προεφηβική ηλικία. Αντιθέτως, η λανθασμένη προσέγγιση των ενηλίκων είναι που τους κάνει να φαίνονται αδιάφορα. Το ζητούμενο είναι να κερδίσουμε τα παιδιά από αυτή τη μικρή ηλικία και να τους δώσουμε ερεθίσματα για να προκαλέσουμε μια συζήτηση μαζί τους, όχι εστιάζοντας σε συγκεκριμένο πίνακα ζωγραφικής αλλά αντλώντας ιδέες για να μιλήσουν για πιο προσωπικά θέματα. Ένας πίνακας ζωγραφικής αποτελεί εξαιρετική αφορμή για να κατορθώσουμε να ακούσουμε τι έχει να πει το παιδί αλλά και πως τον ερμηνεύει το ίδιο, καθώς υπάρχουν πολλές αναγνώσεις. Με τον τρόπο αυτό θα το βοηθήσουμε να δει πως υπάρχουν διαφορετικοί τρόποι θέασης και ερμηνείας στην καλλιτεχνική έκφραση.



Εν κατακλείδι, με τα προγράμματα αυτά γίνεται μια προσπάθεια να προσεγγιστεί όσο το δυνατόν καλύτερα η Τέχνη μέσα από τη διασκέδαση και το παιχνίδι, αυτό το τόσο σημαντικό κομμάτι στη ζωή ενός παιδιού. Κάθε παιδί – με ή χωρίς αναπηρίες – έχει δικαίωμα στο παιχνίδι, στην εκπαίδευση και στην κοινωνική ζωή. Το παιδί μέσα από το παιχνίδι, αναπτύσσεται, ισορροπεί και καλλιεργεί τις δυνατότητές του (Βιλδιρίδη-Χατζητόλιου, 2006: 276). Υποχρέωση όλων είναι να δώσουμε στα παιδιά με αναπηρίες τη φροντίδα και το ενδιαφέρον μας, να τα βοηθήσουμε στις δύσκολες προσπάθειες που κάνουν, προσφέροντάς τους όλα τα απαραίτητα εφόδια.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

- Coxall, H. (2006). "Open Minds: Inclusive Practice", στο Hugh Genoways, *Museum Philosophy for the Twenty – First Century*, Oxford: Altamira Press.
- Hayhoe, S. (2008). "Arts, Culture, and Blindness: A study of Blind Students in the Visual Arts". New York: Teneo Press.
- Hayhoe, S. (2012). "Viewing paintings through the lens of cultural habitus: A study of blind students' experiences at California School for the Blind and the Metropolitan Museum of Art", New York. (ανακτήθηκε στις 10/11/2017 από: <http://www.esri.mmu.ac.uk>).

Ελληνόγλωσσες

- Αργυρόπουλος, Β. (2010). "Το ζήτημα της πρόσβασης των ατόμων με αναπηρία στον μουσειακό χώρο" στο Μπίλη Βέμη – Ειρήνη Νάκου (επιμ.), *Μουσεία και εκπαίδευση*, Αθήνα: Νήσος.
- Βιλδιρίδη – Χατζητόλιου, Μ. (2006). "Παιδί παιχνίδι παιδεία πολιτισμός: Το παιχνίδι μέσα στο χρόνο", Θεσσαλονίκη: Υπουργείο Μακεδονίας – Θράκης.
- Γλύτση Ε., Ζαφειράκου Α., Κακούρου – Χρόνη Γ., Πικοπούπου-Τσολάκη Δ., (2002). "Πολιτισμός και Εκπαίδευση: Οι Διαστάσεις των Πολιτιστικών Φαινομένων", Τόμος Γ', Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κακούρου – Χρόνη, Γ. (2015). *Μουσείο - Σχολείο, Αντικριστές πόρτες στη γνώση*, Αθήνα: Πατάκη.
- Κάλου, Α. (2015) "Το σύγχρονο μουσείο: Ένα μουσείο ανοικτό προς όλους", στο Βασίλης Αργυρόπουλος – Σοφία Χαμονικολάου –Χαρά Κανάρη, *Πολιτισμός/ Ειδική Αγωγή. Η πρόσβαση ατόμων με αναπηρίες ή/ και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο φυσικό και πολιτισμικό περιβάλλον των μουσείων και των αρχαιολογικών χώρων*, Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Κατσαούνη, Φ. (2011) "Μουσείο και κατηγορίες κοινού: διαπιστώσεις και επισημάνσεις βασισμένες στην εκπαιδευτική δράση του Κέντρου Μελέτης Νεώτερης Κεραμικής", στο Ειρήνη Γαβριλάκη (επιμ.), *Η Άνοιξη των Μουσείων. Συνάντηση για τα εκπαιδευτικά προγράμματα και τη*



μουσειακή αγωγή , (Πρακτικά Συνεδρίου, Ρέθυμνο 2011), Ρέθυμνο: ΚΕ΄ Εφορεία Προϊστορικών και Κλασικών αρχαιοτήτων, Ιστορική και Λαογραφική Εταιρεία Ρεθύμνου.

- Μπούνια, Α. (2015). "Προσεγγίζοντας διαφορετικές κοινότητες: Δράσεις κοινωνικής ένταξης, διαπολιτισμικής αγωγής και διερεύνησης της προσβασιμότητας για εμποδιζόμενα άτομα" στο Νίκη Νικονάνου – Αλεξάνδρα Μπούνια – Αναστασία Φιλιππουπολίτη –Αναστασία Χουρμουζιάδη – Νικολέτα Γιαννούτσου, *Μουσειακή μάθηση και εμπειρία στον 21^ο αιώνα*, Αθήνα: Σύνδεσμος Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.
- Νάκου, Ε. (2001). *Μουσεία: Εμείς, τα πράγματα και ο πολιτισμός*, Αθήνα: Νήσος.
- Νικονάνου, Ν. (2010). *Μουσειοπαιδαγωγική: Από τη θεωρία στην πράξη*, Αθήνα: Πατάκη.
- Σπανδάγου, Η. (2016) "Η αξιοποίηση των μουσείων στην ενταξιακή εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρίες", στο Δέσποινα Καλεσοπούλου (επιμ.), *Παιδί και εκπαίδευση στο μουσείο: Θεωρητικές αφητηρίες, παιδαγωγικές πρακτικές*, Αθήνα: Πατάκη.
- Ψαρράκη – Μπελεσιώτη, Ν. (2004) "Εκπαιδευτικά Προγράμματα στο Μουσείο Μπενάκη για άτομα με ειδικές ανάγκες", στο Μαρία Βελιώτη – Γεωργοπούλου – Ειρήνη Τουντασάκη (επιμ.), *Μουσεία και Άτομα με Ειδικές Ανάγκες. Εμπειρίες και Προοπτικές*, Αθήνα: Gutenberg.

Παρασκευή Γ. Στεφανίδου

Αρχαιολόγος-Μουσειολόγος-Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής, Β΄ Δ.Ε
Θεσσαλονίκης
vivikastefi@gmail.com



Παράλληλες διαδρομές. Η προσφυγιά και η μετανάστευση στη Θεσσαλονίκη μέσα από θεατρικά δρώμενα.

Ζωή Τακαβάκογλου - Ευαγγελία Χατζηαγοράκη

Περίληψη

Στο πλαίσιο των πολιτιστικών προγραμμάτων του 1^{ου} Γυμνασίου Ελευθερίου - Κορδελιού πραγματοποιήθηκε η δράση με τίτλο: «Παράλληλες διαδρομές. Η προσφυγιά και η μετανάστευση στη Θεσσαλονίκη μέσα από θεατρικά δρώμενα». Το πρόγραμμα είχε ως στόχο να γνωρίσουν οι μαθητές το διαχρονικό θέμα της μετανάστευσης και της προσφυγιάς στη Θεσσαλονίκη μέσα από θεατρικά δρώμενα και να ευαισθητοποιηθούν απέναντι στο θέμα της διαφορετικότητας, της συνύπαρξης, της αλληλεγγύης. Μέσα από διαφορετικές μορφές καλλιτεχνικής έκφρασης όπως το θέατρο, ο χορός και το τραγούδι, οι μαθητές παρουσίασαν την τύχη των τριών μεγάλων κοινοτήτων της πόλης: εβραίων, μουσουλμάνων και χριστιανών, φτάνοντας μέχρι τη σύγχρονη προσφυγιά και μετανάστευση. Παράλληλα, υλοποιήθηκαν και άλλες δράσεις όπως μελέτη του ιστορικού πλαισίου των γεγονότων και επισκέψεις σε μουσεία, μνημεία και χώρους μνήμης που σχετίζονται με την παρουσία του Άλλου - ξένου στη Θεσσαλονίκη. Το πρόγραμμα εντάχθηκε στο Δίκτυο σχολείων για την προσφυγιά και τη μετανάστευση, μέσα από το οποίο δόθηκε η δυνατότητα υλοποίησης εκπαιδευτικών δράσεων σε συνεργασία με το ΚΘΒΕ. Η θεατρική παράσταση παρουσιάστηκε στη σχολική και στην τοπική κοινότητα. Με βάση την αξιολόγηση της δράσης, στην πορεία της και στο τελικό της αποτέλεσμα, διαπιστώνεται πόσο ευεργετικός είναι ο ρόλος των τεχνών στην εκπαίδευση τόσο για τους μαθητές όσο και για τους εκπαιδευτικούς.

Λέξεις κλειδιά: καινοτόμος δράση, τοπική ιστορία, μετανάστευση, προσφυγιά, δραματοποίηση

1. Εισαγωγή

Οι σύγχρονες ανάγκες και οι έντονες αλλαγές στην κοινωνία καθιστούν απαραίτητη μια διαφορετική αντίληψη του ρόλου του σχολείου. Οι καινοτόμες δράσεις που υλοποιούνται μέσα από διάφορα θεσμοθετημένα προγράμματα προαιρετικής φύσης, όπως περιβαλλοντικά, αγωγής υγείας και πολιτιστικά, αποτελούν μια εναλλακτική πρακτική στην παραδοσιακή διδασκαλία, η οποία δυστυχώς παρουσιάζει ελάχιστες διαφοροποιήσεις σε σχέση με το παρελθόν. Η φιλοσοφία που τα διέπει ανανεώνει και ενεργοποιεί τη σχολική πραγματικότητα, διαμορφώνοντας μια νέα σχέση μεταξύ εκπαιδευτικών, μαθητών και τοπικής κοινότητας (Γιαννακάκη, 2005). Η ολιστική αντίληψη για τη γνώση, η βιωματική εμπειρική μάθηση, η διαθεματικότητα, η αυτενέργεια, η συνεργασία, η κριτική σκέψη, η φαντασία, η εξωστρέφεια αποτελούν βασικές αρχές αυτών των προγραμμάτων. Στόχος τους είναι να διαμορφώσουν οι μαθητές μια νέα θετική στάση και συμπεριφορά τόσο για τον εαυτό τους όσο και για τον κόσμο που τους



περιβάλλει, αναπτύσσοντας παράλληλα τις διανοητικές, ψυχικές και αισθητικές τους κλίσεις (Αθανασούλα – Ρέππα, 2008).

Σημαντική θέση σε αυτή την αντίληψη για το ρόλο της εκπαίδευσης κατέχουν οι Τέχνες και ο Πολιτισμός. Το σχολείο δεν πρέπει μόνο να διασφαλίζει ένα πλούσιο γνωστικό υπόβαθρο στους μαθητές του, χρειάζεται παράλληλα να θέτει ως προτεραιότητα την πνευματική και πολιτιστική καλλιέργειά τους. Η επαφή με την τέχνη θα τους επιτρέψει να αφομοιώσουν δημιουργικά τις γνώσεις που αποκτούν, να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη, να ευαισθητοποιηθούν σε διάφορα θέματα, να κατανοήσουν τον εαυτό τους και τον κόσμο που τους περιβάλλει. Η ολόπλευρη ανάπτυξη και πρόοδος τους συντελείται μέσα από την επαφή τους με την τέχνη και τον πολιτισμό (Wick, 2000).

Μια από τις δημοφιλείς και σημαντικές μορφές τέχνης στη σχολική πρακτική που ανανεώνει δημιουργικά το σχολείο και τις παιδαγωγικές σχέσεις, είναι το θέατρο. Ο πολλαπλός του ρόλος: μορφωτικός, ψυχαγωγικός, ηθοπλαστικός ιδεολογικός και αισθητικός το ανάγει σε μια από τις κορυφαίες δραστηριότητες του σχολείου (Γραμματάς & Μουδατσάκης, 2008). Ως παιδαγωγική μέθοδος διδασκαλίας και μάθησης εκφράζει όλα τα ζητούμενα της σύγχρονης εκπαίδευσης. Με το μηχανισμό της δημιουργίας των ρόλων οι μαθητές εμβαθύνουν στα ανθρώπινα προβλήματα, αποκτούν νέες γνώσεις και εμπειρίες για τη ζωή και σχηματίζουν σταδιακά τη δική τους αντίληψη για τα πράγματα. Παράλληλα, επιτυγχάνεται και η αισθητική τους καλλιέργεια γιατί έρχονται σε επαφή με το χώρο της Τέχνης. Ιδιαίτερα η θεατρική παράσταση αποτελεί τη συνισταμένη των τεχνών, αφού σε αυτήν εντάσσεται η λογοτεχνία, η υποκριτική, η μουσική, η κίνηση, η σωστή εκφορά του λόγου, στοιχεία που μορφοποιούν την αισθητική αγωγή και την καλλιτεχνική παιδεία (Γραμματάς, 2014).

2. Στοιχεία εφαρμογής

Η καινοτόμος δράση που φέρει τον τίτλο: «Παράλληλες διαδρομές. Η προσφυγιά και η μετανάστευση στη Θεσσαλονίκη μέσα από θεατρικά δρώμενα», εντάσσεται στο πλαίσιο των πολιτιστικών προγραμμάτων και πραγματοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2015-2016. Η δράση είχε σκοπό να παρουσιάσει το κοινωνικό και διαχρονικό φαινόμενο της προσφυγιάς και της μετανάστευσης στη Θεσσαλονίκη μέσα από μια θεατρική παράσταση. Υλοποιήθηκε από μεικτή ομάδα μαθητών του 1^{ου} Γυμνασίου του Δήμου Ελευθερίου – Κορδελιού που εδρεύει στην περιοχή της Δυτικής Θεσσαλονίκης. Η ομάδα συγκροτήθηκε από μαθητές διαφόρων τμημάτων της τρίτης τάξης γυμνασίου (είκοσι πέντε μαθητές από Γ1-Γ5) και ορισμένους μαθητές της πρώτης τάξης (δύο μαθητές από Α2 και Α5). Η διάρκεια της ήταν πέντε μήνες (μέσα Δεκεμβρίου – μέσα Μαΐου) και ο χρόνος υλοποίησής της ένα δίωρο εβδομαδιαίως, μετά το τέλος του σχολικού ωραρίου. Παράλληλα με το βασικό θέμα του προγράμματος, οι μαθητές μελέτησαν και άλλες όψεις του όπως το



ιστορικό πλαίσιο, τα μνημεία της πόλης, την οργάνωση μιας θεατρικής παράστασης.

3. Στόχοι-επιδιώξεις

Βασικός στόχος του προγράμματος ήταν η παρουσίαση του κοινωνικού και διαχρονικού φαινομένου της προσφυγιάς και της μετανάστευσης στη Θεσσαλονίκη μέσα από μια θεατρική παράσταση. Παράλληλα, υπήρχαν επιμέρους στόχοι ως προς το γνωστικό αντικείμενο και ως προς τη μαθησιακή διαδικασία.

Σε επίπεδο γνώσεων:

- να γνωρίσουν το θέμα της προσφυγιάς και της μετανάστευσης στη Θεσσαλονίκη,
- να αντιληφθούν το σημαντικό ιστορικό και πολιτιστικό παρελθόν της πόλης,
- να προσεγγίσουν βιωματικά τον πολιτισμό των εθνοτικών της ομάδων,
- να γνωρίσουν αντιπροσωπευτικά μνημεία και να κατανοήσουν τις θρησκευτικές, κοινωνικές και εθνολογικές τους προεκτάσεις,
- να μάθουν πώς οργανώνεται μια παράσταση,
- να εξοικειωθούν με την ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών στο θέατρο.

Σε επίπεδο ικανοτήτων:

- να αναπτύξουν πνεύμα συνεργασίας και ομαδικότητας,
- να αυτενεργούν και να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες,
- να καλλιεργήσουν το λόγο τους και την αισθητική τους,
- να αναπτύξουν αισθησιοκινητικές δεξιότητες,
- να ενισχύσουν τη φαντασία τους,
- να ερμηνεύουν σχέσεις παρελθόντος, παρόντος και μέλλοντος.

Σε επίπεδο στάσεων:

- να αντιληφθούν τη διαχρονικότητα του φαινομένου της προσφυγιάς και της μετανάστευσης,
- να βιώσουν την ενσυναίσθηση και να στοχαστούν πάνω σε ανθρώπινα προβλήματα,
- να συνειδητοποιήσουν την κοινή μοίρα των ανθρώπων,
- να αναπτύξουν θετική στάση απέναντι στη διαφορετικότητα, στη συνύπαρξη, στην αλληλεγγύη.

4. Μεθοδολογία της διδασκαλίας

Στην οργάνωση της δράσης εφαρμόστηκαν διάφορες μέθοδοι και τεχνικές όπως η μέθοδος project, η βιωματική μέθοδος, η ιστορική έρευνα, η συζήτηση, οι επισκέψεις καθώς και τεχνικές όπως το θεατρικό παιχνίδι και η δραματοποίηση. Το θέμα αντιμετωπίστηκε με διαθεματικό τρόπο και τα εμπλεκόμενα γνωστικά αντικείμενα ήταν η Ιστορία, η Νεοελληνική Γλώσσα



και Λογοτεχνία, η Γεωγραφία, η Μουσική, η Γυμναστική, η Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, τα Θρησκευτικά, η Πληροφορική. Κατά τη διάρκεια του προγράμματος υπήρξε συνεργασία με διάφορους φορείς όπως το Λαογραφικό μουσείο, το Εβραϊκό μουσείο, την Εφορεία Βυζαντινών Αρχαιοτήτων, τη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Θεσσαλονίκης, το ΚΘΒΕ, το Δημοτικό Θέατρο Σταυρούπολης, το Σύλλογο Σμυρναίων Μικρασιατών του δήμου Ελευθερίου – Κορδελιού, το Δημοτικό Θέατρο Ευόσμου.

5. Διδακτικό υλικό

5.1. Εκπαιδευτικό υλικό – Υλικοτεχνική υποδομή

Ως εκπαιδευτικά υλικά χρησιμοποιήθηκαν βιβλία, έντυπο υλικό, Η/Υ, λογισμικό παρουσιάσεων powerpoint, λογισμικό δημιουργίας και επεξεργασίας βίντεο moviemaker, λογισμικό επεξεργασίας ήχου mp3, λογισμικό επεξεργασίας βίντεο freenideoconverter, λογισμικό προβολής πολυμέσων, διαδίκτυο, ηχεία, φωτογραφική μηχανή, βιντεοκάμερα.

5.2. Αφόρμηση της δράσης – Σύνδεση με την τοπική ιστορία

Αφόρμηση για τη θεατρική παράσταση υπήρξε το μάθημα της τοπικής ιστορίας που το συγκεκριμένο σχολικό έτος εντάχθηκε πιλοτικά στη Ζώνη Βιωματικών Δραστηριοτήτων της τρίτης γυμνασίου με τη μορφή αυτόνομων διδακτικών σχεδίων εργασίας, διάρκειας δύο ωρών την εβδομάδα (ΥΑ 11 5475/Γ2/ΦΕΚ Β'2121).

Το θέμα της τοπικής ιστορίας που ανέλαβαν οι μαθητές της τρίτης γυμνασίου είχε τίτλο: «Σαλονίκη, Σελανίκ, Σαλονίκο. Η πολυπολιτισμική φυσιογνωμία της Θεσσαλονίκης» και αφορούσε τη μελέτη των τριών εθνοτικών ομάδων της πόλης: των Εβραίων, των Μουσουλμάνων και των Ελλήνων χριστιανών (Γερόλυμπου-Καραδήμου, 2008· Δημητριάδης, 1983· Μαζάουερ, 2006· Μόλχο, 2001· Χεκίμογλου, 1996). Ένα θέμα που εκτός από τα οφέλη που προσφέρει στο γνωστικό τομέα σχετικά με το παρελθόν της πόλης, συμβάλλει στην ανάπτυξη θετικής στάσης απέναντι στη συνύπαρξη και στην αποδοχή του «άλλου». Οι μαθητές χωρίστηκαν σε ομάδες, δουλεύοντας με τη μέθοδο project (Ματσαγγούρας, 2000· Frey, 1980) και ανέλαβαν εργασίες με διάφορα υποθέματα. Βασικές πηγές για τη διερεύνηση του θέματος αποτέλεσαν δημοσιευμένα άρθρα και βιβλία, έντυπης ή ψηφιακής μορφής, προφορικές μαρτυρίες, φωτογραφικό υλικό, ντοκιμαντέρ, εκπαιδευτικό υλικό, επισκέψεις σε μουσεία και μνημεία που σχετίζονται με τις τρεις κοινότητες και αποτελούν τα ίχνη τους στην πόλη. Στόχος ήταν η σύνθεση των δικών τους εργασιών, έντυπων ή ψηφιακών, που θα αποτύπωναν τη νέα γνώση μέσα από μια συλλογική και δημιουργική προσπάθεια.

Ενδεικτικά ερευνητικά ερωτήματα:

- Πότε έρχονται; Από πού; Για ποιο λόγο; (ιστορική αναδρομή)



- Σε ποιες περιοχές της πόλης εγκαθίστανται; (τοπιογραφία, χάρτης της πόλης)
- Με τι ασχολούνται επαγγελματικά;
- Πώς είναι η καθημερινή τους ζωή;
- Πότε και πώς έφυγαν από την πόλη; (μουσουλμάνοι, εβραίοι)
- Πότε έφτασαν οι Έλληνες πρόσφυγες και γιατί;
- Πού εγκαταστάθηκαν; Τι προβλήματα αντιμετώπισαν;
- Ποια ήταν η συμβολή τους στην ενίσχυση της ελληνικής χριστιανικής κοινότητας;
- Ποια είναι η σημερινή κατάσταση σχετικά με αυτές τις κοινότητες;
- Ποια μνημεία στην πόλη σχετίζονται με την παρουσία τους;

Η ενασχόληση με το θέμα δημιούργησε ερωτήματα και προβληματισμό σχετικά με τη κοινή μοίρα των ανθρώπων, οι οποίοι κάτω από διάφορες πιεστικές καταστάσεις όπως ο πόλεμος και η οικονομική κρίση, αναγκάζονται να μετακινηθούν. Εύκολα έγινε αναγωγή στη σημερινή εποχή όπου το θέμα της κινητικότητας των ανθρώπων, είτε με τη μορφή της έλευσης προσφύγων και μεταναστών είτε της μετανάστευσης των νέων ανθρώπων, απασχολεί έντονα τη χώρα. Άρχισε να διαμορφώνεται η προαπαιτούμενη γνώση, θεωρητική και βιωματική, σχετικά με τα ιστορικά δεδομένα και να γίνονται οι πρώτες σκέψεις για το ανέβασμα μιας θεατρικής παράστασης με ανάλογο θέμα. Η ιδέα υλοποιήθηκε στο πλαίσιο των πολιτιστικών προγραμμάτων του σχολείου με τίτλο: «Παράλληλες διαδρομές. Η προσφυγιά και η μετανάστευση στη Θεσσαλονίκη μέσα από θεατρικά δρώμενα».

5.3. Η ταυτότητα της θεατρικής παράστασης

Το σενάριο είναι πρωτότυπο έργο που βασίζεται σε ένα πλούσιο ετερόκλητο υφολογικά και ειδολογικά υλικό και γράφτηκε από την κ. Ζωή Τακαβάκογλου, φιλόλογο και υπεύθυνη του προγράμματος. Πρόκειται για μεταγραφή στοιχείων από ιστορικές πηγές, πρωτογενείς και δευτερογενείς, ντοκιμαντέρ, φωτογραφικό υλικό και λογοτεχνικές αναφορές. Μέσα από το βασικό του θέμα που είναι η ιστορία της πόλης και η πολυπολιτισμική της φυσιογνωμία αναδεικνύονται οι λόγοι που οι άνθρωποι μετακινούνται, είτε ως πρόσφυγες είτε ως μετανάστες, διαμορφώνοντας κάθε φορά μια νέα πραγματικότητα. Γίνεται αντιληπτή η κοινή μοίρα των ανθρώπων, όταν κάτω από πιεστικές καταστάσεις αναγκάζονται να μετακινηθούν. Μεταδίδονται αντιπολεμικά, αντιρατσιστικά και ανθρωπιστικά μηνύματα και διαφαίνεται ότι το επίκαιρο και τοπικό είναι τελικά διαχρονικό και καθολικό.

5.4. Στοιχεία της παράστασης

Όσον αφορά τα σκηνογραφικά στοιχεία η παράσταση είναι λιτή και αφαιρετική. Το χώρο δράσης αποτελούν ένα μαθητικό γραφείο και κάποια βιβλία που υποδηλώνουν ένα νεανικό δωμάτιο. Ως σκηνικό λειτουργεί η προβολή φωτογραφικού υλικού που συμπληρώνει τη δράση.



Η επιλογή των ενδυμάτων και των αντικειμένων βασίστηκε σε φωτογραφικό υλικό της εποχής. Οι ενδυματολογικές ανάγκες καλύφθηκαν από το βεστιάριο του συλλόγου Σμυρναίων Μικρασιατών Ελευθερίου – Κορδελιού, «Η Αγία Φωτεινή», καθώς και από το προσωπικό βεστιάριο των μαθητών. Επίσης, χρησιμοποιήθηκαν αντικείμενα – σύμβολα όπως μια βαλίτσα που δηλώνει τη μετανάστευση και την προσφυγιά, ένα φανάρι, που δείχνει την αναζήτηση ελπίδας και ανθρωπιάς.

Η θεατρική παράσταση συνοδεύεται από οπτικοακουστικό υλικό, τραγούδι και χορό. Ακούγονται ήχοι από μουσικές της τοπικής παράδοσης των τριών εθνοτήτων αλλά και σύγχρονα τραγούδια που πλαισιώνουν αρμονικά το λόγο και τη δράση. Η θεατρικότητα ενισχύεται με οπτικοακουστικά εφέ όπως βήματα, φωνές, ήχοι καθώς και σύντομα βίντεο με την ανάλογη θεματική.

5.5. Οι σκηνές του έργου

Το έργο είναι χωρισμένο σε σκηνές και κινείται σε δύο χρονικούς άξονες: στο παρόν και στο παρελθόν. Η ενοποίησή τους γίνεται μέσα από μια απρόσωπη μεταφυσική δύναμη, το όνειρο, και με την παρουσία μιας ιδεατής μορφής, της πόλης της Θεσσαλονίκης, που θα βοηθήσει στην αφηγηματική ροή της ιστορίας.

Η δράση ξεκινά με τον Γιώργο, μαθητή Γυμνασίου, και την αδερφή του, Μαρία. Η αδερφή του Γιώργου έχει τελειώσει το πανεπιστήμιο αλλά είναι απογοητευμένη γιατί δε βρίσκει δουλειά. Ανησυχεί και για το μέλλον του αδερφού της, που τον βλέπει να ασχολείται καθημερινά με τα ηλεκτρονικά παιχνίδια. Από την άλλη, ο Γιώργος πρέπει να κάνει μια εργασία για το μάθημα της ιστορίας στο σχολείο αλλά δε γνωρίζει τίποτα. Το θέμα: «Η προσφυγιά και μετανάστευση στη Θεσσαλονίκη». Η μητέρα του τον πιέζει να τελειώσει και έτσι ξεκινά να διαβάζει. Το διάβασμα είναι κουραστικό, δύσκολο, εξαντλητικό και τελικά τον παίρνει ο ύπνος !

Εκεί στον κόσμο των ονείρων θα έχει μια απρόσμενη συνάντηση. Η Θεσσαλονίκη, μεταμορφωμένη σε κοπέλα, βρίσκεται δίπλα του και είναι πρόθυμη να τον βοηθήσει στην εργασία του. Του εξηγεί τι σημαίνει προσφυγιά και μετανάστευση. Τον ενημερώνει ότι ήταν πάντα μια πόλη που δεχόταν πρόσφυγες και μετανάστες αλλά και μια πόλη από την οποία έφευγαν άνθρωποι ως πρόσφυγες και μετανάστες για άλλες χώρες. Οι αφηγήσεις της ζωντανεύουν μπροστά του το διαχρονικό θέμα της προσφυγιάς και της μετανάστευσης, ξεκινώντας από τις τρεις μεγάλες κοινότητές της: τους εβραίους, τους μουσουλμάνους και τους Έλληνες χριστιανούς (Βακαλόπουλος, 1997· Μαζάουερ, 2006· Μόλχο, 2001· **Τομανάς**, 1992).

Οι μαθητές-ηθοποιοί εμφανίζονται διαδοχικά ανά ομάδες, αντιπροσωπεύοντας τις κοινότητες της πόλης, με συνοδεία ήχων από τη μουσική παράδοση κάθε εθνότητας. Φορούν κουστούμια εποχής που



δηλώνουν την επαγγελματική τους ή άλλη ιδιότητα καθώς και την κοινωνική τους προέλευση. Ο λόγος τους είναι πρωτοπρόσωπος, άμεσος και ευθύς. Μέσα από το ρόλο που υποδύονται δίνουν πληροφορίες για τον τρόπο ζωής της κοινότητάς τους, για τις δραστηριότητές τους, για τα όνειρά τους. Στη συνέχεια αναπτύσσονται στη σκηνή και περπατούν δημιουργώντας μια εικόνα της πολυπολιτισμικής φυσιογνωμίας που είχε η πόλη στο παρελθόν. Το ετερόκλητο πλήθος σταματά (παγωμένη εικόνα), την ώρα που φτάνει ένας ξένος με τη βαλίτσα του, έτοιμος να ενσωματωθεί στην πόλη. «Ουδείς άπολις, μέχρις αν ή των Θεσσαλονικέων η πόλις» έγραφε ο Νικηφόρος Χούμνος τον 14ο αιώνα δηλαδή κανένας δε μένει χωρίς πατρίδα όσο θα υπάρχει η Θεσσαλονίκη (Νεράτζη-Βαρσάμη, 2005).

Στη συνέχεια, μέσα από τη θεατρική δράση παρακολουθούμε την τύχη των τριών μεγάλων κοινοτήτων της πόλης. Αρχικά, «Οι ανταλλάξιμοι», δηλαδή οι χιλιάδες μουσουλμάνοι που έφυγαν από τη Θεσσαλονίκη για να εγκατασταθούν στην Τουρκία και οι εκατοντάδες χιλιάδες χριστιανοί Έλληνες που εγκατέλειψαν τις πατρογονικές τους εστίες, Μικρά Ασία, Πόντο, Ανατολική Θράκη για να εγκατασταθούν σε διάφορες περιοχές, ανάμεσα στις οποίες και η Θεσσαλονίκη (Francois, 1994· Χεκίμογλου, 1996). Ο λόγος τους υπαινικτικός, ελλειπτικός, με κενά και αποσιωπήσεις υποδηλώνει την πίκρα της προσφυγιάς και τις δυσκολίες ενσωμάτωσης στις νέες πατρίδες. Η κοινή καταγωγή, γλώσσα και θρησκεία δεν ήταν αρκετά για την αποδοχή τους από τους γηγενείς. «Κανείς δε μας θέλει εμάς, τους εργατικούς, τους έντιμους, τους προοδευτικούς, τους πολιτισμένους. Στην Τουρκία ήμασταν οι Γραικοί, στην Ελλάδα οι Τούρκοι», διαπιστώνουν με πίκρα.

Ακολουθεί ο διωγμός των Εβραίων της πόλης από τους Γερμανούς και η σχεδόν ολοκληρωτική εξόντωση της κοινότητας το 1943 στα στρατόπεδα συγκέντρωσης (Μόλχο, 2001). Στο γραφείο του Γιώργου κάθεται τώρα μια νεαρή εβραία που γράφει στο προσωπικό της ημερολόγιο. Η σκηνή παραπέμπει συνειρμικά στο γνωστό έργο «Το ημερολόγιο της Άννας Φρανκ». Μέσα από τις καταγραφές του προσωπικού της ημερολογίου αφηγείται με γραμμικό τρόπο πώς εξελίχθηκαν τα γεγονότα για την οικογένειά της και γενικότερα για την εβραϊκή κοινότητα κατά τη διάρκεια της γερμανικής κατοχής. Η αφήγηση φτάνει μέχρι τη σύλληψή της από τους Γερμανούς ναζί, την οριστική εκδίωξή της με τρένο από την πόλη και τον εγκλεισμό της στο στρατόπεδο συγκέντρωσης. «Κανείς μας δε θα ξαναέβλεπε τη Θεσσαλονίκη», λέει χαρακτηριστικά η ηρωίδα.

Το έργο συνεχίζει με αναφορές στη προσφυγιά και μετανάστευση των νεότερων χρόνων. Οι άσχημες οικονομικές συνθήκες ανάγκασαν πολλούς Έλληνες από τη Θεσσαλονίκη να μεταναστεύσουν στη Γερμανία, στην Αμερική, στην Αυστραλία. Ωστόσο, και η πόλη της Θεσσαλονίκης δέχτηκε ξένους από την πρώην Σοβιετική Ένωση, από την Αλβανία, τη Βουλγαρία, το Πακιστάν, είτε ως μετανάστες είτε ως πρόσφυγες. Όλοι ξεκίνησαν



αναζητώντας μια καλύτερη ζωή στη νέα πατρίδα, όλοι διαπιστώνουν τις δυσκολίες ενσωμάτωσης και τη νοσταλγία για την πατρίδα που άφησαν.

Το όνειρο τελειώνει, η Θεσσαλονίκη χάνεται και ο Γιώργος βρίσκεται στο παρόν, έχοντας έτοιμη την εργασία του. Όμως σύντομα διαπιστώνει ότι το θέμα της προσφυγιάς και της μετανάστευσης αφορά και τη δική του εποχή, αφορά τον ίδιο. Η αδερφή του φεύγει για αναζήτηση εργασίας στο Λονδίνο την ίδια ώρα που ακούγεται από την τηλεόραση η άφιξη των Σύριων προσφύγων στο λιμάνι της Θεσσαλονίκης. Στη σκηνή εμφανίζονται τα δύο κορίτσια, η Μαρία και η προσφυγοπούλα από τη Συρία, σε παράλληλη κίνηση.

Το έργο ολοκληρώνεται με την παρουσία όλων των μαθητών στη σκηνή ενώ ακούγεται το τραγούδι «Ποιος τη ζωή μου κυνηγά;» του Μίκη Θεοδωράκη και του Μάνου Ελευθερίου οπτικοποιημένο με φωτογραφικό υλικό σχετικό με το θέμα, από την παλιά και σύγχρονη εποχή. Όταν το τραγούδι τελειώνει, οι μαθητές επαναλαμβάνουν τους στίχους του τραγουδώντας, ενώ κάποιοι συνοδεύουν με τις κιθάρες τους.

6. Παρουσίαση των δραστηριοτήτων – Τα διδακτικά βήματα

Η υλοποίηση της δράσης έγινε ακολουθώντας μια συγκεκριμένη πορεία:

- συγκρότηση ομάδας,
- όροι συνεργασίας,
- συζήτηση σχετικά με το θέμα της παράστασης,
- ιστορική αναδρομή στο φαινόμενο της προσφυγιάς και της μετανάστευσης (προβολή οπτικοακουστικού υλικού),
- ανάθεση εργασιών,
- ανάγνωση σεναρίου,
- διανομή ρόλων,
- δημιουργία βοηθητικών ομάδων ,
- περίοδος προετοιμασίας με θεατρικές ασκήσεις και πρόβες,
- επισκέψεις ειδικού,
- επισκέψεις σε μνημεία της πόλης,
- οργάνωση προβολής της παράστασης (δημιουργία αφίσας, πρόσκληση, πρόγραμμα),
- τελική πρόβα,
- παρουσίαση της παράστασης στη σχολική και τοπική κοινότητα,
- αξιολόγηση.

6.1. Συγκρότηση ομάδας

Συγκεκριμένα, η ομάδα αποτελούνταν από είκοσι επτά μαθητές (είκοσι πέντε μαθητές διαφόρων τμημάτων της τρίτης γυμνασίου και δύο μαθητές από την πρώτη γυμνασίου). Πολλοί από αυτούς ήταν παιδιά μεταναστών και προσφύγων ή είχαν συγγενικά πρόσωπα που βίωσαν την προσφυγιά και τη μετανάστευση. Υπήρχαν μαθητές που οι γονείς τους είχαν έρθει ως μετανάστες από την Αλβανία, τη Ρουμανία, τη Βουλγαρία και από χώρες της



πρώην Σοβιετικής Ένωσης ενώ υπήρχαν και άλλοι που οι γονείς τους ή συγγενείς τους ήταν πρόσφυγες από τη Μικρά Ασία και τον Πόντο ή είχαν μεταναστεύσει στο εξωτερικό για αναζήτηση μιας καλύτερης ζωής. Επίσης, ένας από τους συμμετέχοντες μαθητές είχε έρθει στη Θεσσαλονίκη ως ασυνόδευτο προσφυγόπουλο από το Πακιστάν. Επομένως, οι περισσότεροι ήταν ευαίσθητοποιημένοι με το θέμα και έδειξαν διάθεση και ενδιαφέρον για τη δράση.

Σε πρώτη φάση πραγματοποιήθηκε η συγκέντρωση της ομάδας, έγινε συζήτηση σχετικά με το θέμα, με τον τρόπο εργασίας και τα πεδία δράσης. Στη συνέχεια, συγκροτήθηκαν οι υποομάδες και δόθηκαν κατευθύνσεις. Όλοι οι μαθητές ανέλαβαν θεατρικούς ρόλους ενώ παράλληλα δημιουργήθηκαν τέσσερις υποομάδες, που ανέλαβαν βοηθητικούς ρόλους (σκηνοθεσία, παρασκήνιο, σκηνικά-αντικείμενα, επιμέλεια προγράμματος, οπτικοακουστική επένδυση). Η διανομή των ρόλων έγινε μετά από την ανάγνωση του κειμένου, λαμβάνοντας υπόψη τις επιθυμίες των παιδιών, τις δραματικές τους ικανότητες καθώς και την καταλληλότητά τους για το ρόλο. Σε αυτό το στάδιο σημαντικός είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού που ως σχεδιαστής της δράσης αναλαμβάνει έναν πολλαπλό ρόλο. Πρέπει να αξιοποιήσει και να αναδείξει τα ψυχοπνευματικά χαρακτηριστικά και τις σωματικές δυνατότητες των μαθητών του, διαμορφώνοντας παράλληλα ένα πνεύμα συνεργασίας που θα ενεργοποιήσει όλους τους μαθητές, χωρίς διακρίσεις. Επίσης, θα πρέπει να δημιουργήσει ένα αποτέλεσμα που θα συνδυάζει με αρμονικό τρόπο τους αισθητικούς και παιδαγωγικούς σκοπούς του έργου (Γραμματάς & Μουδατσάκης, 2008).

6.2. Θεατρικές ασκήσεις – Πρόβες

Σημαντικό ρόλο για την εξοικείωση των παιδιών με τη θεατρική πράξη καθώς και με τα άλλα μέλη της ομάδας αποτέλεσαν οι θεατρικές ασκήσεις. Ασκήσεις σώματος, ομιλίας, κίνησης ήταν απαραίτητες για να μπορέσουν οι μαθητές να γνωριστούν, να χαλαρώσουν και να λειτουργήσουν ως ομάδα (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007· Γκόβας, 2003). Σε αυτό το στάδιο ήταν σημαντική η συμβολή της κ. Έφης Δρόσου, ηθοποιού του ΚΘΒΕ, με την οποία είχαμε τη δυνατότητα να συνεργαστούμε στο πλαίσιο του Δικτύου Σχολείων με θέμα την προσφυγιά και τη μετανάστευση. Κατά τη διάρκεια των συναντήσεων έγιναν διάφορα είδη θεατρικών ασκήσεων καθώς και ένας εποικοδομητικός διάλογος για το θέατρο και το ρόλο του.

Η επόμενη δραστηριότητα αφορά τις πρόβες που κάλυψαν το μεγαλύτερο αριθμό των συναντήσεων. Η περίοδος αυτή αποτελεί ένα από τα πιο δύσκολα αλλά και τα πιο δημιουργικά στάδια μιας τέτοιας δράσης. Οι δυσκολίες είναι πολλές: η έλλειψη κατάλληλου χώρου, οι μαθητές που δεν μπορούν να είναι πάντα συνεπείς λόγω των υποχρεώσεων που έχουν ή οι μαθητές που είναι ζωντοί και ανήσυχοι ή που δεν εκτελούν ικανοποιητικά τις σκηνοθετικές οδηγίες. Ο εκπαιδευτικός πρέπει σε αυτό το στάδιο να μην



καταβάλλεται από τις αντιξοότητες, να έχει ενθουσιασμό, να εμπνέει τα παιδιά και να τα ενθαρρύνει να εκφράσουν το συναισθηματικό τους κόσμο (Λενακάκης, 2014). Η ουσιαστική επικοινωνία που συντελείται κατά τη διάρκεια της πρόβας μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών αποκαλύπτει τα ευεργετικά αποτελέσματα της δράσης που αποζημιώνουν τους εμπλεκόμενους. Σε κάθε νέα συνάντηση δίνεται η δυνατότητα για συζήτηση, σχολιασμό, προβληματισμούς, αναζήτηση λύσεων. Τα παιδιά σταδιακά βελτιώνονται, αντιλαμβάνονται αυτό που κάνουν, ωριμάζουν, προτείνουν ιδέες, βρίσκουν λύσεις (Γκόβας, 2002).

6.3. Συνεργασία με φορείς

Μια θετική συγκυρία ήταν η ένταξη του προγράμματος στο Δίκτυο Σχολείων με θέμα: «Ανάμεσα σε δύο κόσμους: Προσφυγιά - Μετανάστευση» που διοργάνωσε το Τμήμα Πολιτιστικών Θεμάτων της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Θεσσαλονίκης με υπεύθυνη την κ. Βασιλειάδου Ξανθίππη σε συνεργασία με το ΚΘΒΕ που είχε ως υπεύθυνη την κ. Μαρία Τσιμά, αναπληρώτρια Καλλιτεχνική Διευθύντρια. Στόχος του Δικτύου ήταν η ενημέρωση και η ευαισθητοποίηση των νέων γύρω από το διαχρονικό φαινόμενο της μετανάστευσης και της προσφυγιάς, καθώς και στην εξοικείωσή τους με την έννοια της διαφορετικότητας και τη σημασία της αλληλεγγύης.

Το πρόγραμμά μας εντάχθηκε στο Δίκτυο μαζί με άλλα επτά σχολεία που υλοποιούσαν προγράμματα με σχετικό θέμα και στο πλαίσιο των δράσεων του αποκόμισε σημαντικά οφέλη. Το ΚΘΒΕ, ως βασικός φορέας στήριξης, συνέδραμε με την υλοποίηση εκπαιδευτικών συναντήσεων των σχολικών θεατρικών ομάδων με ηθοποιούς του. Συγκεκριμένα, η κ. Έφη Δρόσου, ηθοποιός του θεάτρου, πραγματοποίησε δύο εκπαιδευτικές θεατρικές δράσεις για τους μαθητές του προγράμματος στο χώρο του σχολείου μας. Επίσης, τα συμμετέχοντα σχολεία παρουσίασαν στο Δημοτικό Θέατρο Σταυρούπολης, σε μια ειδική εκδήλωση στο πλαίσιο του [Φεστιβάλ του Δήμου Παύλου Μελά](#), τα αποτελέσματα και τις παραγόμενες δράσεις τους. Η θεατρική μας ομάδα παρουσίασε μια σκηνή από την παράσταση με τίτλο: «Οι ανταλλάξιμοι», η οποία αναφέρεται στην ανταλλαγή πληθυσμών με βάση τη Συνθήκη της Λοζάνης. Στο τέλος της εκδήλωσης οι μαθητές έλαβαν αναμνηστικά συμμετοχής.

Επίσης, υπήρξε συνεργασία με το σύλλογο Σμυρναίων Μικρασιατών Ελευθερίου –Κορδελιού, «Η Αγία Φωτεινή», οι οποίοι παραχώρησαν τις παραδοσιακές στολές από το βεστιάριό τους για την υλοποίηση της θεατρικής παράστασης και μίλησαν στους μαθητές για τους πρόσφυγες της Σμύρνης και την άφιξή τους στη Θεσσαλονίκη.

Τέλος, στο πλαίσιο των θεατρικών δράσεων καθώς και των επισκέψεων σε διάφορα μνημεία και μουσεία υπήρξε συνεργασία με διάφορους φορείς όπως το Λαογραφικό μουσείο, το Εβραϊκό μουσείο, την Εφορεία Βυζαντινών



Αρχαιοτήτων, το Δημοτικό Θέατρο Σταυρούπολης και το Δημοτικό Θέατρο Ευόσμου.

6.4. Επισκέψεις

Κατά τη διάρκεια του προγράμματος και σε συνδυασμό με τις βιωματικές δράσεις της τοπικής ιστορίας οι μαθητές επισκέφτηκαν διάφορα μουσεία, μνημεία και χώρους ιστορικής μνήμης (Παπαγιαννόπουλος, 1983) που σχετίζονται με την παρουσία του Άλλου στη Θεσσαλονίκη όπως: εβραϊκό μουσείο, πλατεία Ελευθερίας, μνημείο Ολοκαυτώματος, Άνω Πόλη, τουρμπές Μουσά Μπαμπά, Αλατζά Ιμαρέτ, Γιαχουντί Χαμάμ, Ροτόντα, μουσείο Λευκού Πύργου, λιμάνι.Επιπλέον, η θεατρική ομάδα επισκέφτηκε την Αχειροποίητο, τα λουτρά Μπέη Χαμάμ, το Γενί Τζαμί, το Λαογραφικό Εθνολογικό Μουσείο και την έκθεση«Θεσσαλονίκη Πόλις εύξεινος».

6.5. Προβολή της παράστασης

Ιδιαίτερη μέριμνα δόθηκε για την προβολή της παράστασης. Δημιουργήθηκε αφίσα που σχεδιάστηκε από μαθήτριά του προγράμματος και προσκλήσεις που μοιράστηκαν σε καθηγητές, μαθητές και στο Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων. Το σχετικό υλικό αναρτήθηκε στην ιστοσελίδα του σχολείου. Η θεατρική παράσταση παρουσιάστηκε στη σχολική και τοπική κοινότητα στο πολιτιστικό κέντρο του Δήμου Ευόσμου όπου υπήρχε ο κατάλληλος εξοπλισμός (χώρος υποδοχής, θεατρική σκηνή, παρασκήνια, φωτισμός, ήχος), ώστε να επιτευχθεί ένα άρτιο αισθητικά αποτέλεσμα.

7. Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση του προγράμματος πραγματοποιήθηκε τόσο κατά τη διάρκεια υλοποίησής του (διαμορφωτική αξιολόγηση) όσο και με την ολοκλήρωσή του (τελική αξιολόγηση). Οι μαθητές αξιολογήθηκαν για τη συμμετοχή, το ενδιαφέρον, την έκφραση απόψεων, τη συναισθηματική τους εμπλοκή. Κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων (πρόβες, συζητήσεις, επισκέψεις) ήταν συνεπείς και υπεύθυνοι παρά τα καθημερινά απαιτητικά τους προγράμματα. Παρουσίασαν σταδιακά βελτίωση και ωριμότητα. Ανέπτυξαν σχέσεις μεταξύ τους και ενισχύθηκε η αυτοεκτίμησή τους. Απέκτησαν νέες γνώσεις και εμπειρίες, διατύπωσαν προβληματισμούς, ένωσαν συγκίνηση.Η τελική αξιολόγηση τους έγινε με την παρουσίαση της θεατρικής παράστασης σε κοινό. Η παράσταση ικανοποίησε μαθητές και θεατές. Ιδιαίτερα για τους μαθητές ήταν μια μοναδική εμπειρία να υποδυθούν διάφορους ρόλους, να χορέψουν και να τραγουδήσουν πάνω σε μια θεατρική σκηνή . Το τελικό αποτέλεσμα τους έδωσε μεγάλη χαρά καθώς το κοινό που παρακολούθησε την παράσταση, γονείς, εκπαιδευτικοί, φίλοι, ανταποκρίθηκε με ενθουσιασμό και επιβράβευσε με θερμά συγχαρητήρια και παρατεταμένο χειροκρότημα την προσπάθειά τους. Η τελική αξιολόγηση ολοκληρώθηκε με τη



συμπλήρωση ερωτηματολογίου (ερωτήσεις κλειστού και ανοιχτού τύπου) όπου έγινε η αποτίμηση του προγράμματος.

Μέσα από το πρόγραμμα οι μαθητές γνώρισαν:

- το θέμα της προσφυγιάς και της μετανάστευσης, ένα κοινωνικό φαινόμενο τοπικό και καθολικό, επίκαιρο και διαχρονικό,
- την ιστορία της πόλης και την πολυπολιτισμική της φυσιογνωμία,
- την κοινή μοίρα των ανθρώπων,
- τη συνεργασία και την ομαδικότητα,
- τη σχολική και τοπική κοινότητα,
- τον εαυτό τους και τις δυνατότητές του,
- τη χαρά της δημιουργίας,
- τον παιδευτικό ρόλο του θεάτρου,
- τον ουσιαστικό ρόλο του σχολείου.

Κλείνοντας, οι καινοτόμες δράσεις αποτελούν μια παιδαγωγική πρακτική που συγκεντρώνει πολλά από τα χαρακτηριστικά που εξασφαλίζουν την αποτελεσματικότητα στη μαθησιακή διαδικασία. Η σύνδεσή τους με το χώρο των Τεχνών και του Πολιτισμού αποτελεί μια αναγκαιότητα της σύγχρονης εποχής και ανοίγει νέους ορίζοντες στην εκπαίδευση. Ιδιαίτερα μέσα από το θέατρο που είναι μια ολιστική τέχνη και αποτελεί τη σύζευξη πολλών τεχνών. Ο παιδευτικός του ρόλος είναι σημαντικός ιδιαίτερα σε μια εποχή δύσκολη όπως είναι η σημερινή όπου τα έντονα κοινωνικά προβλήματα, όπως το πρόβλημα της προσφυγιάς και της μετανάστευσης, δημιουργούν αδιέξοδα στους ανθρώπους και απαιτούν λύσεις βασισμένες στην ευαισθησία, στην αποδοχή, στο σεβασμό και στην αλληλεγγύη. Πρόκειται για αξίες και στάσεις ζωής που μπορούν να καλλιεργήσουν με γόνιμο τρόπο οι Τέχνες και ο Πολιτισμός μέσα στο χώρο του σχολείου και να αναδείξουν τον ουσιαστικό του ρόλο στην κοινωνία.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωτική συμπεριφορά*. Αθήνα: Έλλην
- Αυδή, Α. & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η τέχνη του δράματος στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Βακαλόπουλος, Α. (1997). *Ιστορία της Θεσσαλονίκης 316 π.Χ. – 1983*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Γερόλυμπου-Καραδήμου, Α. (2008). *Η Θεσσαλονίκη στο μεταίχμιο. Η πόλη ως διαδικασία αλλαγών*. Αθήνα: Κριτική
- Γεωργιάδου, Κ. (1994). *Οι Έλληνες της Θεσσαλονίκης. Θεσσαλονίκη, 1850-1918*. Αθήνα: Εκάτη
- Γιαννακάκη, Μ. Σ. (2005). «Η εφαρμογή καινοτομιών στη σχολική μονάδα». Στο Α. Καψάλης, *Οργάνωση και Διοίκηση σχολικών Μονάδων*, σ. 243 – 276. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.



- Γκόβας, Ν. (επιμ.) (2002). *Το θέατρο στην εκπαίδευση: μορφή τέχνης και εργαλείο μάθησης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γραμματάς, Θ. & Μουδατσάκης Τ. (2008). *Θέατρο και Πολιτισμός στο σχολείο. Για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Ρέθυμνο: ΕΔΙΑΜΜΕ.
- Γραμματάς, Θ. (2014). *Το θέατρο στην εκπαίδευση. Καλλιτεχνική έκφραση και παιδαγωγία* Αθήνα: Διάδραση
- Δημητριάδης, Β. (1983). *Τοπογραφία της Θεσσαλονίκης κατά την Τουρκοκρατία 1330-1912*. Θεσσαλονίκη: Εταιρεία Μακεδονικών Σπουδών
- Λενακάκης, Α. (2014). Ο Θεατροπαιδαγωγός: Το προφίλ ενός καινοτόμου εκπαιδευτικού, στο: Γραμματάς, Θ (επιμ.). *Το Θέατρο στην Εκπαίδευση. Καλλιτεχνική έκφραση και Παιδαγωγία*. Αθήνα: Διάδραση, σσ. 172-215.
- Μαζάουερ, Μ. (2006). *Θεσσαλονίκη, πόλη των φαντασμάτων. Χριστιανοί, Μουσουλμάνοι, Εβραίοι, 1430 – 1950*, μφρ. Κώστας Κουρεμένος. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μόλχο, Ρ. (2001). *Οι Εβραίοι της Θεσσαλονίκης, 1856–1919. Μια ιδιαίτερη κοινότητα*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Νεράντζη-Βαρσάμη, Β. (2005). *Βυζαντινή Θεσσαλονίκη- Εγκώμια της πόλης*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας
- Παπαγιαννόπουλος, Απ. (1993, 2). *Ιστορία της Θεσσαλονίκης*. Θεσσαλονίκη: Ρέκος.
- Τομανάς Κ. (1992). *Οι κάτοικοι της παλιάς Θεσσαλονίκης*. Αθήνα: Εξάντας.
- Τοπική ιστορία, Οδηγός για τον εκπαιδευτικό (2011). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Francois, G. (1994). *Η "Σελανίκ" των μουσουλμάνων και των ντονμέδων*. Θεσσαλονίκη, 1850-1918. Αθήνα: Εκάτη
- Frey, K. (1980). *Η μέθοδος project. Μια μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο ως θεωρία και πράξη*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Wick, R. K. (2000). *Γιοχάννες Ίπτεν, Η εικαστική παιδαγωγική ως ολιστική παιδαγωγική*, μεταφρ: Στέλλα Μπεκιάρη. Αθήνα: Κείμενα Εικαστικών Καλλιτεχνών.
- Χεκίμογλου, Ε. (επιμ.) (1996). *Θεσσαλονίκη. Τουρκοκρατία και Μεσοπόλεμος*. Θεσσαλονίκη: Έκφραση

Διαδικτυακή Βιβλιογραφία

<http://www.ert-archives.gr/>

<http://www.e-history.gr:>

<http://el.wikipedia.org/>

<http://www.iape.org.gr/>

Thessaloniki 1900 – 1930.



<http://archives.elia.org.gr:8080/thess/> (ανακτήθηκε στις 25/11/2015)

Ιστορία της πόλης της Θεσσαλονίκης 1870 – 1920 ΑΠΘ Παιδαγωγικό τμήμα
δημοτικής εκπαίδευσης Νέες τεχνικές και διδακτική της ιστορίας
Ρεπούση Μαρία 1999 - 2000

[http://users.auth.gr/~marrep/LESSONS/ERGASTIRI/NEW_TECHNOLOGY/index.
htm](http://users.auth.gr/~marrep/LESSONS/ERGASTIRI/NEW_TECHNOLOGY/index.htm) (ανακτήθηκε στις 25/11/2015)

Θεσσαλονίκη. Πολιτιστική Πρωτεύουσα της Ευρώπης 1997. Ιστορικές
κοινότητες της Θεσσαλονίκης. Η ισραηλιτική κοινότητα της
Θεσσαλονίκης.

[http://www.hri.org/culture97/gr/eidika_programmata/koinothtes/jewish com
munity/](http://www.hri.org/culture97/gr/eidika_programmata/koinothtes/jewish_community/)(ανακτήθηκε πρόσβαση στις 25/11/2015)

Εβραϊκοί εποικισμοί στη Θεσσαλονίκη (15^{ος} – 19^{ος} αιώνας) Σ. Πετρόπουλος
ΑΕΙ: ΕΚΠΑ <http://www.jct.gr/Petroopoulos.pdf>(ανακτήθηκε στις 25/
11/2015)

Ισραηλιτική κοινότητα της Θεσσαλονίκης

<http://www.jct.gr/history.php>(ανακτήθηκε στις 25/11/2015)

Από το Μεσοπόλεμο στην Ανασυγκρότηση (1930-1960). Η εμπειρία των
Εβραίων της

Ελλάδας στις οπτικοακουστικές μαρτυρίες για το ολοκαύτωμα, 2011.

<http://gjst.ha.uth.gr/el/archives.php>(ανακτήθηκε στις 25/11/2015)

Παρασκήνιο. Θεσσαλονίκη σταυροδρόμι του 20^{ου} αιώνα (ντοκιμαντέρ ΕΡΤ)

[http://www.ert-archives.gr/V3/public/main/page-
assetview.aspx?tid=6751&autostart=0](http://www.ert-archives.gr/V3/public/main/page-assetview.aspx?tid=6751&autostart=0)

(ανακτήθηκε στις 25/11/2015)

Ζωή Τακαβάκογλου

Φιλολόγος, 1^ο Γυμνάσιο Ελευθερίου – Κορδελιού

ztakav@gmail.com

Ευαγγελία Χατζηαγοράκη

Φιλολόγος, 1^ο Γυμνάσιο Ελευθερίου – Κορδελιού

evaggeliahatzi@yahoo.gr



Πρόγραμμα «Έξι Αλήθειες για τα Παιδιά»

Κατερίνα Τζωρτζακάκη - Πελαγία Τσιτσάνη - Κωνσταντίνος Κωνσταντίνου

Περίληψη

Αποφεύγουμε να μιλάμε στα παιδιά για τα συναισθήματα, τη διαφορετικότητα, τη μοναξιά, τον αποχωρισμό, την αποτυχία, την αδυναμία. Αυτές οι αλήθειες της ζωής μας τυραννούν επειδή δεν τις αποδεχόμαστε. Όλοι νιώθουμε χαρά, λύπη, φόβο, θυμό, είμαστε διαφορετικοί, κάποιες φορές νιώθουμε μόνοι, αποτυγχάνουμε, αποχωριζόμαστε και γινόμαστε σωματικά ή ψυχικά αδύναμοι. Μήπως τα παιδιά που έχουν επεξεργαστεί και έχουν αποδεχτεί αυτές τις αλήθειες ως ενήλικοι θα είναι πιο ψύχραιμοι και πιο ανθεκτικοί απέναντι στη δυσκολία; Κάθε πρόβλημα άλλωστε μπορεί να δυναμώσει, αυτός είναι ο δρόμος προς την ωριμότητα. Η ψυχολόγος/συγγραφέας που θα αναπτύξει τα παραπάνω, έχει γράψει έξι ιστορίες για αυτά τα θέματα. Τις προτείνει ως παιδαγωγικό υλικό. Η δεύτερη εισηγήτρια και παιδίατρος θα δώσει ένα παράδειγμα τέτοιας χρήσης μιλώντας για τη δράση που οργάνωσε με βάση αυτές τις ιστορίες σε παιδιά που νοσηλεύονταν στην Παιδιατρική Κλινική του Γενικού Νοσοκομείου Διδυμοτείχου. Τα παιδιά, που συμμετείχαν στην έρευνα, διάβασαν τις ιστορίες, ταυτίστηκαν με τους ήρωες των ιστοριών και επεξεργάστηκαν τα εν λόγω θέματα μέσω παιχνιδιού και ζωγραφικής. Τέλος, ο video artist, που ετοίμασε βίντεο βασισμένο στην ιστορία για τον αποχωρισμό, «Ο κος Ζουζούνης Φεύγει» θα το παρουσιάσει.

Λέξεις κλειδιά: ιστορίες, συναισθηματική νοημοσύνη, θεατρικό παιχνίδι, 3D animation

Εισαγωγή

Σήμερα βρισκόμαστε χαμένοι σε μια θάλασσα πληροφοριών. Όχι μόνο δεν πίνουμε το νερό της γνώσης αλλά πνιγόμαστε κιόλας. Μιλώ τόσο για τα παιδιά όσο και για τους ενήλικες. Η πληθώρα της εποχής μας μπερδεύει όλους, δεν ξέρουμε τι να διαλέξουμε, τι να διδάξουμε, τι να μάθουμε. Η αγωγή που προσφέρει τόσο το σχολείο όσο και οι γονείς δεν αρκεί να παρέχει απλώς γνώσεις. Οι γνώσεις είναι το ένα μέρος, που θα βοηθήσει τα παιδιά να ζήσουν αργότερα στον ενήλικο κόσμο. Αν όμως λείπει η κατανόηση στις συναισθηματικές ανάγκες των παιδιών και των εφήβων, οι γνώσεις αυτές δεν θα απορροφηθούν αλλά αντίθετα θα γίνουν ένα βαρίδι για τα παιδιά. Στην εποχή που ζούμε ασχολούμαστε με τις συναισθηματικές ανάγκες των παιδιών κυρίως στη σχολική ηλικία, τότε που αρχίζουν να εμφανίζουν άγχος, ψυχολογικά ή μαθησιακά προβλήματα. Κι όμως με κάποιες παρεμβάσεις ίσως να μπορούσαμε να προλαμβάνουμε αυτές τις δυσκολίες.

«Οι εκπαιδευτικοί, που για πολύ καιρό ένιωθαν δυσαρεστημένοι από τις απογοητευτικές επιδόσεις των παιδιών στην αριθμητική και την ανάγνωση, συνειδητοποιούν σήμερα την ύπαρξη μιας διαφορετικής και περισσότερο ανησυχητικής μειονεξίας: της συναισθηματικής αγραματοσύνης. Κι ενώ καταβάλλονται αξιόπαινες προσπάθειες για να ανέβει ο μέσος όρος στην ανώτερη και ανώτατη εκπαίδευση, αυτή η νέα ανησυχητική μειονεξία δεν αντιμετωπίζεται διόλου από το τυπικό αναλυτικό



πρόγραμμα μαθημάτων. Όπως το έθεσε ένας δάσκαλος από το Μπρούκλιν, η έμφαση σήμερα στα σχολεία δίνεται στο "πόσο καλά μπορούν οι μαθητές μας να διαβάσουν και να γράψουν, και όχι στο αν θα είναι ζωντανοί την επόμενη εβδομάδα"» (Goleman, 1995). Το βιβλίο "Η Συναισθηματική Νοημοσύνη" του Daniel Goleman γράφτηκε το 1995 στην Αμερική. Οι εκπαιδευτικοί σήμερα στην Ελλάδα περιγράφουν σχολεία με βία και εκφοβισμό, ανεξέλεγκτη σεξουαλική δραστηριότητα μαθητών ακόμη και στο Γυμνάσιο, εθισμό στα βιντεοπαιχνίδια και το διαδίκτυο και μια συνολική αδιαφορία για τη μάθηση. Δυστυχώς αυτά τα λόγια του Goleman δεν θα μπορούσαν να ταιριάζουν περισσότερο. Αφυπνιζόμαστε παροδικά και υποκριτικά με κάποιο σοκαριστικό γεγονός, όπως μια αυτοκτονία εφήβου, κι ύστερα επιστρέφουμε στις ίδιες αγωνίες για τους βαθμούς και τις πανελλήνιες.

Στο ίδιο βιβλίο ο Goleman γράφει: *«Η ακαδημαϊκή νοημοσύνη δεν προετοιμάζει στην πραγματικότητα για καμία από τις θύελλες ή τις ευκαιρίες που η ζωή φέρνει στον άνθρωπο (...) Η συναισθηματική σφαίρα είναι ένα πεδίο το οποίο, όσο και τα μαθηματικά ή η ανάγνωση, μπορεί να τα χειριστεί κανείς με μεγαλύτερη ή μικρότερη επιδεξιότητα και απαιτεί το δικό της μοναδικό σύνολο ικανοτήτων»* (Goleman, 1995). Έχουμε λοιπόν συναισθηματική νοημοσύνη, όταν αναγνωρίζουμε και αποδεχόμαστε τα συναισθήματά μας και φυσικά όταν μπορούμε να τα διαχειριστούμε αλλά και όταν αναγνωρίζουμε τα συναισθήματα των άλλων και μπορούμε να χειριζόμαστε τις σχέσεις μας μαζί τους. Αυτή είναι η καλύτερη βάση για να μπορέσει ένα παιδί μετά να ανθίσει. Θα μπορούσαν οι ιστορίες να είναι ένας τρόπος ψυχολογικής ενίσχυσης των παιδιών; Η έκθεση σε μυθοπλασία έχει συνδεθεί με την ενσυναίσθηση και την κοινωνική στήριξη (Mat, Oatly, Peterson, 2009).

Είναι πολύ σημαντικό πέρα από τις γνωστικές δεξιότητες να ενισχύουμε στο σχολείο και τη δημιουργικότητα. Οι καλλιτέχνες συχνά αντιμετωπίζονται ως ιδιόρρυθμα όντα και τα παιδιά που έχουν κλίση στις τέχνες θεωρούνται συνήθως μόνον υποψήφιοι άνεργοι. Σύμφωνα με τον υπαρξιακό ψυχοθεραπευτή, Rollo May, η δημιουργική διαδικασία πρέπει να εξεταστεί σαν κάτι «που απεικονίζει τον ύψιστο βαθμό συναισθηματικής υγείας, σαν έκφραση των φυσιολογικών ανθρώπων για την αυτοπραγμάτωσή τους» (May, 1975). Μέσα από την οποιαδήποτε τέχνη μαθαίνουμε πάνω από όλα να είμαστε ευέλικτοι. Ένας άνθρωπος χωρίς ευελιξία είναι δύσκολο να επιτύχει στη ζωή του ή να είναι ευτυχισμένος. Η εικαστική θεραπεύτρια, Judith Aron Rubin λέει πως μέσα από την τέχνη τα παιδιά βρίσκουν τον εαυτό τους και θεραπεύουν τις πληγές τους. Στο βιβλίο της, «Θεραπεύοντας τα παιδιά μέσα από την τέχνη», η Rubin A. Judith παραθέτει τα λόγια του ψυχιάτρου, Victor Frankl. *«Το συναίσθημα, το οποίο σημαίνει πόνο, παύει να είναι πόνος μόλις δημιουργήσουμε μια σαφή και ακριβή εικόνα του»*. Η παιδίατρος και ψυχαναλύτρια, Φρανσουάζ Ντολτό λέει πως *«όταν σχεδιάζουμε κάτι, κατά κάποιο τρόπο το έχουμε μέσα στην καρδιά μας»*



(Dolto, 1989). Το σχολείο, κατά τη γνώμη μου, πρέπει να είναι ανοιχτό όχι μόνο για τα μυαλά των παιδιών αλλά και για τις καρδιές τους.

Συγκεκριμένα, όσον αφορά στις ιστορίες το πρόγραμμα που προτείνω δίνει στα παιδιά τη δυνατότητα να ακούσουν και να εκφραστούν για καταστάσεις που συνήθως αποφεύγονται ως θέματα συζήτησης. Οι αφηγήσεις που λέμε στα παιδιά θα πρέπει να διακατέχονται από ειλικρίνεια, υποστηρίζει ο Vygotski. Η αλήθεια πρέπει να γίνει το θεμέλιο της εκπαίδευσης όσο το δυνατόν πιο σύντομα επειδή εσφαλμένες ιδέες προκαλούν εσφαλμένες συμπεριφορές (Vygotski, 1997).

Προτείνω αυτό το παιδαγωγικό εργαλείο γιατί οι ιστορίες έχουν πολλά οφέλη και χρειάζεται να ενταχθούν στην εκπαίδευση. Μέσω της ταύτισης με τους ήρωες κινητοποιούνται οι ψυχικές διεργασίες των παιδιών. Επίσης τα παιδιά αποδίδοντας νόημα στα σύμβολα αντιλαμβάνονται όλες τις πλευρές των εμπειριών και μαθαίνουν να ανταλλάσσουν εμπειρίες για βασικά θέματα της ζωής. Ενσωματώνουν τις προσωπικές τους εμπειρίες, αυτοσχεδιάζουν και δίνουν τις δικές τους ερμηνείες και εκδοχές. Τέλος, η αφήγηση μπορεί να συνδυαστεί με άλλους εναλλακτικούς τρόπους ψυχοπαιδαγωγικής και διδακτικής παρέμβασης, οι οποίοι είναι πιθανό να χρησιμοποιηθούν για μαθησιακούς και ψυχοκοινωνικούς σκοπούς (Κουρκουτάς, 2009).

Στοιχεία Εφαρμογής

Το πρόγραμμα αυτό το προτείνω για παιδιά νηπιαγωγείου και σε παιδιά των δύο πρώτων τάξεων του Δημοτικού. Αν γίνεται εβδομαδιαία, το ελάχιστο που θα διαρκέσει είναι 1,5 μήνας. Σε μια ιδανική περίπτωση οι παιδαγωγοί θα κάνουν το πρόγραμμα έπειτα από έξι δίωρες εκπαιδευτικές συναντήσεις, όπου θα έρθουν σε επαφή με τις ιστορίες και επεξεργαστούν τις δικές τους σκέψεις και τα δικά τους συναισθήματα για τα θέματα αυτά. Αν αυτό δεν είναι δυνατόν, προτείνω εγχειρίδιο για τους παιδαγωγούς με ερωτήσεις αυτοδιερεύνησης.

Στόχοι-Επιδιώξεις

Ο βασικός στόχος του προγράμματος είναι να έχουν τη δυνατότητα τα παιδιά να έρθουν σε επαφή με έννοιες, όπως τα συναισθήματα, η διαφορετικότητα, η μοναξιά, ο αποχωρισμός, η αποτυχία, η αδυναμία-αναπηρία. Είναι αλήθειες της ζωής, που όλοι συναντάμε και όταν τις αποδεχόμαστε, μπορούν να μας βοηθήσουν να ωριμάσουμε. Πάντα έχουν κάποιο μάθημα να μας δώσουν. Ταυτόχρονα με αυτή τη συναισθηματική μάθηση εξασκούνται οι γλωσσικές τους δεξιότητες.

Τα παιδιά σε αυτό το πρόγραμμα θα έχουν τη δυνατότητα να εκφράσουν τις σκέψεις τους και τις απορίες τους για αυτά τα θέματα. Επειδή οι ιστορίες είναι με μικρά ζώα ή έντομα, τα παιδιά θα ταυτιστούν με τους ήρωες αλλά θα έχουν και ταυτόχρονα μια ασφαλή απόσταση από αυτούς. Θα εκφραστούν μέσω της ζωγραφικής, που μπορεί να γίνει μετά, μέσω του



Θεατρικού παιχνιδιού ή και μέσω ιστοριών, που μπορούν να γράψουν τα ίδια. Αυτό συνήθως είναι κάτι θεραπευτικό τόσο για τα παιδιά όσο και για τους ενήλικες. Επίσης, μέσω αυτών των διαδικασιών μπορεί να φανούν πιο καθαρά συναισθηματικές δυσκολίες ή συγκρούσεις που βασανίζουν τα παιδιά.

Βασικός στόχος του προγράμματος είναι επίσης και η ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ των παιδιών. Τα παιδιά μπορούν σε ομάδες να ζωγραφίσουν ή να σκεφτούν τη συνέχεια της ιστορίας ή να παίξουν την ιστορία. Μπορούν να επιλέξουν κάποια από τις ιστορίες για να την κάνουν θεατρική παράσταση.

Ένας ακόμη στόχος είναι η ενίσχυση της φιλιαναγνωσίας. Υπάρχουν παιδιά, τα οποία δεν διαβάζουν βιβλία στο σπίτι. Είναι μια καλή ευκαιρία να έρθουν σε επαφή με τις ιστορίες τόσο διαβάζοντας τις ή γράφοντάς τις. Αν οι ιστορίες παρουσιαστούν σε 3D Animation τα παιδιά θα έρθουν σε επαφή με την τεχνολογία, με την οποία είναι εξοικειωμένα και πιο θετικά απέναντί της, βλέποντας όμως κάτι που προάγει την ψυχική τους υγεία. Τα βίντεο είναι ίσως πιο κατάλληλα για δράσεις με μεγαλύτερο αριθμό παιδιών.

Μεθοδολογία

Τρόπος παρουσίασης: Ανάγνωση, Αφήγηση, 3D Animation.

Επεξεργασία με: Συζήτηση, Ζωγραφική, Πλαστελίνη, Θεατρικό παιχνίδι, Θεατρική παράσταση, Εργασία στο σπίτι (συνέχιση της ιστορίας ή επεξεργασία της ιστορίας με ερωτήσεις).

Ανάλογα με τις ανάγκες κάθε παιδιού η κάθε ιστορία μπορεί να δουλευτεί διαφορετικά. Αν για παράδειγμα, ένα παιδί χρειάζεται ενίσχυση στον γραπτό λόγο, μπορεί να του ζητηθεί να γράψει τη συνέχεια της ιστορίας. Αν ένα παιδί είναι πολύ ντροπαλό, μπορεί να του ζητηθεί να διαβάσει την ιστορία μπροστά στους συμμαθητές του.

Διδακτικό Υλικό

Τα θέματα, τα οποία διαπραγματεύονται οι έξι ιστορίες, έχουν αναλυτικά ως εξής:

Το παιδί είναι καλό να γνωρίζει τα τέσσερα βασικά συναισθήματα, που είναι η χαρά, η λύπη, ο θυμός, ο φόβος. Έχουμε μάθει να αποζητάμε μόνο τη χαρά. Να θεωρούμε κακά τα υπόλοιπα συναισθήματα. Να προσπαθούμε να τα ξεορκίσουμε τόσο όταν τα νιώθουμε εμείς, όσο και όταν τα νιώθουν τα παιδιά μας. «Μην φοβάσαι», «Μην στενοχωριέσαι», «Μην θυμώνεις», θα πουν κάποια στιγμή οι περισσότεροι γονείς και εκπαιδευτικοί. Είναι σαν να ζητάμε έτσι, όμως, τόσο από τα παιδιά όσο και από τον εαυτό μας να μην είμαστε άνθρωποι. Το ζητούμενο πρέπει να είναι η υγιής διαχείριση των συναισθημάτων και όχι ο αποκλεισμός τους. Τα συναισθήματα, όταν δεν τα εκφράζουμε, συνήθως μας αρρωσταίνουν.



Στην ιστορία μου «Το Ποντικάκι Βγαίνει από το Υπόγειο», ένα μικρό ποντίκι, ο Άρης παρακούει τη Μαμά Ποντικίνα και βγαίνει από το υπόγειο. Στην αυλή θα συναντήσει πρωτόγνωρη χαρά, μα και πολύ φόβο, θυμό, θλίψη, όταν το κυνηγήσει η Ψιψινέλα, μια γάτα. Ο Ντιντίκος, το παιδί, που μένει στο σπίτι θα σώσει τελικά τον Άρη, θα γίνει φίλος μαζί του και θα του υποσχεθεί πως θα τον προστατεύει. Τα παιδιά, όπως ο Άρης, μεγαλώνοντας βγαίνουν στη ζωή και νιώθουν χαρά, θυμό, λύπη, φόβο. Είναι καλό να μπορούν να αναγνωρίζουν τι νιώθουν. Να μπορούν να το εκφράζουν. Και με τη σωστή καθοδήγηση γονιών και εκπαιδευτικών να μπορούν να το διαχειρίζονται. Φυσικά, για να γίνεται αυτό πρέπει γονείς και εκπαιδευτικοί να μπορούν να αναγνωρίσουν, να αποδεχτούν, να διαχειρίζονται τα δικά τους συναισθήματα.

Στην ιστορία, «Το Ταξίδι της Χελωνίσσας» με θέμα τη διαφορετικότητα μια χελώνα, η Ζουζού, ζει κλεισμένη στο καβούκι της γιατί ζηλεύει τα άλλα ζώα, που τρέχουν ενώ εκείνη δεν μπορεί. Ο ονειροπόλος κύριος Σκιουράκης θα την πάρει στο ταξίδι του και θα της μάθει πως όλοι είμαστε διαφορετικοί και είμαστε αληθινά ευτυχισμένοι μόνο όταν αποδεχόμαστε αληθινά τον εαυτό μας. Η διαφορετικότητα είναι ένα θέμα, που συζητείται πολύ σήμερα. Πιστεύω, όμως, πως οι προσπάθειές μας δεν πρέπει να κατευθύνονται τόσο στο να αγαπούν και να σέβονται τα παιδιά όποιον διαφέρει, αλλά στο να αγαπούν και να σέβονται πάνω από όλα τον εαυτό τους. Διαφορετικά δεν είναι μόνο τα παιδιά με αναπηρία ή άλλο θρήσκευμα. Διαφορετικός είναι ο καθένας μας. Όποιος αποδέχεται αληθινά τον εαυτό τους και δεν είναι σε μόνιμη προσπάθεια να γίνει κάποιος άλλος ή να αποδείξει ότι είναι καλύτερος από τους άλλους πιστεύω πως θα σεβαστεί αυτόματα την αναπηρία, την άλλη θρησκεία, την άλλη άποψη. Σε μια εποχή γεμάτη πόλωση και μίσος στο σχολείο πρέπει να καλλιεργηθεί με κάθε τρόπο ο σεβασμός στην αντίθετη άποψη. Δεν πρέπει να ξεχνάμε πως όταν κρίνουμε έντονα, όταν δεν αντέχουμε το διαφορετικό και αντιδρούμε βίαια, κάτι μέσα μας υποφέρει. Αυτό πρέπει να εντοπίσουμε για να αντιμετωπίσουμε καθετί που δεν πηγαίνει όπως θέλουμε ψύχραιμα.

Η ιστορία «Ο κος Ζουζούνης Φεύγει» διαπραγματεύεται το θέμα του αποχωρισμού (θάνατος, νέο ξεκίνημα, εγκατάλειψη). Ο θάνατος είναι μια αλήθεια, που προσπαθούμε να κρύψουμε από τα παιδιά. Αλλάζουμε θέμα, όταν μας ρωτούν, δεν δίνουμε απαντήσεις νομίζοντας πως έτσι τα προστατεύουμε, λέμε «ο παππούς έφυγε» ουσιαστικά παραπλανώντας τα. Όμως, τα ερωτήματα των παιδιών δεν παύουν ποτέ. Όταν καταπνίγονται γεννούν φοβίες και μπορεί να γίνουν άλυτα θέματα, που θα τα τυραννήσουν, όταν μεγαλώσουν. Ακριβώς όπως τυράνησαν εμάς τα ερωτήματά που δεν απαντήθηκαν, όταν ήμασταν εμείς παιδιά. Δεν είναι καθόλου εύκολη μια τέτοια διαδικασία. Όμως, πρέπει να ξέρουμε πως η απώλεια, ο αποχωρισμός είναι μέσα στη ζωή. Τα παιδιά πρέπει να μπορούν να αποχαιρετούν. Όταν τους στερούμε τον αποχαιρετισμό, τους αφήνουμε ένα βάρος, μια



μισοτελειωμένη υπόθεση. Η σχολική ζωή ενέχει πολλούς αποχωρισμούς. Αν οι εκπαιδευτικοί βοηθήσουν τα παιδιά να αποχωριστούν σωστά τους ίδιους, τους συμμαθητές τους, τους δασκάλους τους, μια σχολική χρονιά που τελειώνει, θα δώσουν ένα παράδειγμα, που ίσως αργότερα τους χρησιμέψει σε μετέπειτα αποχωρισμούς.

Στην ιστορία, «Το Μυρμήγκι που Έχασε τη Φωλιά του» ένα μυρμήγκι, ο Φούλης, χάνεται και δεν μπορεί να επιστρέψει στη φωλιά του και στους φίλους του. Όταν θα αποφασίσει να βγει από τη μοναξιά του θα ζήσει μια περιπέτεια, που τελικά θα τον οδηγήσει πίσω στη μυρμηγκοφωλιά με τη βοήθεια της όμορφης πεταλούδας, Εσπεράντζας.

Δεν νομίζω ότι υπάρχει άνθρωπος, που θα πει πως δεν έχει νιώσει ποτέ μόνος. Μπορεί να νιώθουμε μόνοι, επειδή δεν έχουμε άλλους γύρω μας ή επειδή οι άλλοι δεν μας καταλαβαίνουν. Είναι κι αυτή μια αλήθεια, που πρέπει να αντέχουμε. Πολλά παιδιά την βιώνουν στο σχολείο και θα πρέπει να τη διαχειριστούν. Πολλές φορές είμαστε μόνοι, επειδή δεν ανοιγόμαστε. Άλλες φορές χρειαζόμαστε την μοναξιά και μπορεί να μας προσφέρει κάτι. Όταν οι μεγάλοι, γονείς και εκπαιδευτικοί μιλήσουν με ένα παιδί που νιώθει μόνο, συνήθως δεν το αντέχουν. Προσπαθούν να του λύσουν το πρόβλημα. Να του πάρουν την μοναξιά του. Είναι σημαντικό το παιδί να μπορεί να μιλήσει για αυτήν, να καταλάβει γιατί του συμβαίνει, αν μπορεί να κάνει κάποια βήματα για να βγει από αυτήν, αν όχι να μπορέσει να επιβιώσει πορεύοντας μαζί της.

Στην ιστορία, «Ο Κόκορας που Άργησε να Ξυπνήσει» διαπραγματεύομαι το θέμα της αποτυχίας. Είναι ένα θέμα που πιστεύω πως θα έπρεπε να διαχειριζόμαστε διαφορετικά γονείς και σχολείο. Φοβόμαστε τις αποτυχίες των παιδιών, γιατί φοβόμαστε τη δική μας αποτυχία. Φοβόμαστε τα λάθη μας, το γεγονός ότι δεν είμαστε τέλειοι, ότι δεν τα καταφέρνουμε πάντα όπως θα θέλαμε. Όμως, είναι στη φύση μας να είμαστε ατελείς και τα λάθη μπορούν να γίνουν ο πιο μεγάλος δάσκαλος, αν τα αποδεχτούμε, τα επεξεργαστούμε και μάθουμε από αυτά. Φυσικά, κανείς δεν δέχτηκε τα δικά μας λάθη, γι' αυτό δεν δεχόμαστε τα λάθη των παιδιών και τις αποτυχίες τους. Ένα εκπαιδευτικό σύστημα, που μαθαίνει στα παιδιά πώς να διδαχθούν από την αποτυχία, έχει περισσότερες πιθανότητες να δώσει στην κοινωνία πολίτες πιο αισιόδοξους, πιο ευέλικτους, λιγότερο καταθλιπτικούς, εν τέλει πιο χρήσιμους.

Η τελευταία ιστορία μου λέγεται «Το Κομμένο Φτερό της Χορεύτριας Πεταλούδας». Διαπραγματεύεται το θέμα της αδυναμίας ή και της αναπηρίας, για το οποίο ακούγονται πολλά, μα λίγα γίνονται. Μια πεταλούδα χορεύτρια, η Εσπεράντζα, πηγαίνει στην πόλη και μπαίνει σε ένα διαμέρισμα. Η γυναίκα, που βρίσκεται μέσα τη διώχνει και κλείνει την πόρτα κόβοντας το φτερό της. Βυθισμένη σε βαθιά λύπη, ανήμπορη να πετάξει, μένει στο μπαλκόνι, μέχρι τη στιγμή που θα έρθει ένας γέρικο, σοφό περιστέρι, ο Μπουρμπούρης και θα της προτείνει να την πάρει στα δικά του φτερά. Η χορεύτρια πεταλούδα θα πετάξει ξανά και γύρω της θα μαζευτούν όλες οι



άλλες πεταλούδες. Δεν θα είναι ξανά μόνη και αποκλεισμένη. Η αναπηρία, η αδυναμία δεν είναι μια κατάσταση, που δεν μας αφορά, αν δεν τη ζούμε. Κανείς δεν έχει κάνει συμβόλαιο με τη ζωή και με την υγεία τόσο τη δική του όσο και των αγαπημένων του. Θέλουμε να είμαστε πάντα υγιείς, ωστόσο αρρωσταίνουμε σωματικά ή ψυχικά. Γιατί είναι στη φύση του ανθρώπου να αρρωσταίνει, να γίνεται κάποιες φορές αδύναμος και είναι κι αυτή μια αλήθεια, που πρέπει να την αποδέχεται, αν θέλει να μην τελματώσει. Φυσικά, όσο περισσότεροι υπάρχουν γύρω μας να μας στηρίζουν, όταν είμαστε άρρωστοι, ανάπηροι ή αδύναμοι, τόσο καλύτερα θα διαχειριστούμε το πρόβλημά μας. Και αντίστοιχα, όταν εμείς στηρίζουμε, μαθαίνουμε από τους άλλους ή γινόμαστε χρήσιμοι. Σε αυτήν την τόση δύσκολη εποχή η αλληλεγγύη είναι ο μόνος δρόμος για να προχωρήσουμε και η αλληλεγγύη πρέπει να διδάσκεται στα παιδιά έμπρακτα μέσα στο σχολείο.

Ενδεικτικά ένα απόσπασμα από την ιστορία για τον αποχωρισμό σε βίντεο (παρακαλούμε να μην κοινοποιηθεί).

https://www.youtube.com/watch?v=tWD7g4UYy_I&fbclid=IwAR1XBxht87wev_bvGnZjEg5QFJ0E-ciVNBGj2CuGE1TY94a7TB94-7Y3GfXY

Παρουσίαση Δραστηριοτήτων-Διδακτικά Βήματα

Το πρόγραμμα που προτείνω είναι πολύ απλό στην εφαρμογή του. Οι παιδαγωγοί θα μπορούν να διαβάσουν τις ιστορίες από πριν στο εγχειρίδιο, να διαβάσουν για τα θέματα που διαπραγματεύονται και με τις ερωτήσεις αυτοδιερεύνησης να έρθουν σε επαφή με τις δικές τους αντιλήψεις και τα δικά τους συναισθήματα για τα έξι θέματα πριν κληθούν να δουλέψουν με τα παιδιά. Σε μια ιδεατή περίπτωση έχουν συμμετάσχει σε έξι δίωρα βιωματικά σεμινάρια, που αφορούν στις ιστορίες αυτές.

Οι παιδαγωγοί θα παρουσιάσουν τις ιστορίες στα παιδιά με τον τρόπο που ταιριάζει καλύτερα στους ίδιους και στην τάξη. Η παρουσίαση μπορεί να γίνει με ανάγνωση ή αφήγηση ή βιντεοπροβολή. Ένας τρόπος να παρουσιαστεί η ιστορία είναι να τη διαβάσει ο παιδαγωγός ή ένα ή περισσότερα παιδιά μέσα στην τάξη. Ο παιδαγωγός μπορεί επίσης να αφηγηθεί την ιστορία με δικά του λόγια και πιο θεατρικό τρόπο έτσι ώστε να τραβήξει το ενδιαφέρον των παιδιών και να είναι πιο ζωντανή η διαδικασία. Η ιστορία μπορεί επίσης να παρουσιαστεί ως ηχητικό αρχείο ή ως βίντεο.

Οι παιδαγωγοί μπορούν επίσης να επιλέξουν τον τρόπο επεξεργασίας της ιστορίας. Ο πιο απλός τρόπος επεξεργασίας της ιστορίας είναι η ζωγραφική. Τα παιδιά θα κληθούν να ζωγραφίσουν όποια σκηνή τους άρεσε από την ιστορία. Δεν χρειάζεται να δοθεί σημασία στην ακρίβεια των εικόνων ή στη δεξιότητα των παιδιών γιατί το σημαντικό είναι να εκφραστούν. Επίσης χρειάζεται το κάθε παιδί να έχει λίγο χρόνο να μιλήσει το καθένα για τη ζωγραφιά του. Κάτι αντίστοιχο μπορεί να γίνει και με πλαστελίνες, να ζητηθεί δηλαδή από τα παιδιά να φτιάξουν με πλαστελίνη ό,τι θέλουν από την ιστορία και ύστερα να μιλήσουν για αυτό.



Οι παιδαγωγοί με κάποιες ερωτήσεις μπορούν να δουν αν τα παιδιά κατανόησαν την ιστορία και έπειτα να τους δώσουν τη δυνατότητα να εκφράσουν τις σκέψεις και τις απορίες τους. Μπορούν να γίνουν στα παιδιά οι εξής ερωτήσεις: «Τι σας άρεσε από την ιστορία;», «Τι δεν σας άρεσε από την ιστορία;», «Πώς νιώσατε ακούγοντας αυτήν την ιστορία;», «Τι θα κάνατε στη θέση του ήρωα ή τι θα τον συμβουλευάτε να κάνει;», «Αν θα αλλάζατε το τέλος, τι τέλος θα δίνατε εσείς;», «Τι τίτλο θα δίνατε εσείς;».

Το θεατρικό παιχνίδι είναι ένας ιδανικός τρόπος να επεξεργαστούν τα παιδιά την ιστορία μέσα από βίωμα. Τα παιδιά θα γίνουν οι ήρωες των ιστοριών, θα ξαναζήσουν την ιστορία παίζοντας. Επειδή οι μαθητές είναι πολλοί και τα πρόσωπα των ιστοριών λίγα, η πλειοψηφία της τάξης μπορεί να συμμετέχει ως κάποιο μέρος της ιστορίας, που παρακολουθεί, για παράδειγμα, τα λουλούδια στην αυλή ή τα δέντρα στο δάσος. Ύστερα μπορούν να πουν πώς ένιωσαν ως θεατές ή τι θα έλεγαν στους ήρωες ή πώς θα μπορούσαν να τους βοηθήσουν.

Τέλος, οι ιστορίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως τρόπος εξάσκησης των γλωσσικών δεξιοτήτων των παιδιών. Οι παιδαγωγοί μπορούν να φτιάξουν ερωτηματολόγια έτσι ώστε τα παιδιά να απαντήσουν στο σπίτι γραπτώς. Ενδεικτικές ερωτήσεις είναι: « Τι σου άρεσε και τι δεν σου άρεσε από την ιστορία;», «Πώς ένιωσες, όταν άκουσες την ιστορία;», «Τι συνέβη σε αυτήν την ιστορία;», «Ποιος ήταν ο αγαπημένος σου ήρωας από την ιστορία και γιατί;» «Πώς ένιωσε ο ... (ήρωας);», «Τι θα έκανες εσύ στη θέση του;», «Τι θα τον συμβούλευες να κάνει;», «Τι θα άλλαζες από την ιστορία;». «Τι τέλος θα έδινες εσύ;», «Τι τίτλο θα έδινες εσύ;». Τα παιδιά μπορούν να διαβάσουν τις απαντήσεις τους στην τάξη κι έτσι να γίνει συζήτηση μεταξύ όλων. Θα βοηθήσει, αν ζητηθεί στο ερωτηματολόγιο να ζωγραφίσουν τα παιδιά κάτι από την ιστορία.

Αξιολόγηση

Οι ιστορίες μου έχουν χρησιμοποιηθεί σε παιδιά δημοτικού από τη θεατρολόγο, Αναστασία Σιαχάμη, στο Ναύπλιο. Με τη συγκεκριμένη θεατρολόγο είχαμε παρουσιάσει πρόταση με αυτές τις ιστορίες πέρυσι στο συνέδριο του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου, «Οι Τέχνες στο Σχολείο». Θεωρεί πως τα παιδιά έχουν ανάγκη την αφήγηση, δείχνουν μεγάλη χαρά, όταν ακούνε τις ιστορίες. Επίσης, έχουν τη δυνατότητα να μιλήσουν για θέματα που τους απασχολούν. Για παράδειγμα, στην ιστορία για την αποτυχία οι κότες της αυλής χαχανίζουν, όταν ο νεαρός κόκορας δεν κατάφερε να λαλήσει. «Του έκαναν bullying», είπαν τα παιδιά μετά την αφήγηση της ιστορίας χωρίς να έχει αναφέρει αυτή τη λέξη η θεατρολόγος. Ήταν η αφορμή να μιλήσουν για αυτό το θέμα.

Επίσης, η ψυχολόγος, Βασιλεία Κατσαούνου, που δουλεύει με εφήβους και νέους με αναπτυξιακές δυσκολίες, νοητικά ή σωματικά ελλείμματα, κυρίως αυτισμό και νοητική στέρηση, χρησιμοποιεί αυτές τις ιστορίες στις



ατομικές συνεδρίες που κάνει μαζί τους. Είναι άτομα, που έχουν μεγάλη δυσκολία στο να εκφράσουν συναισθήματα και είτε πως της έχει κάνει εντύπωση το πόσο βοηθιούνται οι θεραπευόμενοι της ταυτιζόμενοι με τους ήρωες των ιστοριών. Μπορούν έτσι να μιλήσουν για αυτά που νιώθουν.

Η παιδίατρος και διευθύντρια της Παιδιατρικής Κλινικής του Γενικού Νοσοκομείου Διδυμοτείχου οργάνωσε μια δράση στην κλινική βασιζόμενη σε αυτές τις ιστορίες μου.

(από την Πελαγία Τσιτσάνη)

Το 2016-17 εφάρμοσα το πρόγραμμα «Έξι Αλήθειες για τα Παιδιά» στην Παιδιατρική Κλινική του Γενικού Νοσοκομείου Διδυμοτείχου, στο οποίο είμαι διευθύντρια. Η δράση παρουσιάστηκε σε πανελλήνιο συνέδριο Παιδιατρικής στην Κω και σε πανευρωπαϊκό συνέδριο Παιδιατρικής στη Λουμπλιάνα.

Στο νοσοκομείο, το παιδί αντιμετωπίζει συναισθήματα όπως ο φόβος, ο αποχωρισμός, η μοναξιά καθώς και η φυσική αδυναμία-καθήλωση λόγω ασθένειας, ενδοφλέβιων γραμμών κ.λπ. Οι γονείς έχουν να διαχειριστούν την ευθύνη των αποφάσεων και ίσως τις προσωπικές τους ενοχές κι έτσι δεν δίνουν την ευκαιρία στα παιδιά να εκφράσουν αυτά που βιώνουν. Οι επαγγελματίες υγείας δεν είναι επαρκώς εκπαιδευμένοι αλλά και δεν έχουν χρόνο για κάτι τέτοιο.

Θελήσαμε να δούμε αν η ανάγνωση ιστοριών που είναι γραμμένες από ψυχολόγο μπορούν να βελτιώσουν την προσαρμογή των παιδιών στο νοσοκομείο. Στη δράση αυτή έλαβαν μέρος 62 παιδιά ηλικίας 8-16 ετών τα οποία νοσηλεύτηκαν τουλάχιστο για πέντε ημέρες και στα οποία χορηγούνταν ενδοφλέβια αγωγή. Στα παιδιά δόθηκαν προς ανάγνωση ιστορίες και στη συνέχεια ακολουθούσε συζήτηση αλλά και έκφραση μέσα από το θεατρικό παιχνίδι και τη ζωγραφική.

Διεξαγόταν συνέντευξη-διάλογος με κάθε παιδί με οδηγό οκτώ ανοικτές ερωτήσεις. Τρίτο πρόσωπο παρακολουθούσε και κατέγραφε ότι συνέβαινε (ακόμη και παύσεις της ομιλίας). Ακολουθούσαν δραστηριότητες με θέμα την ιστορία. Έγινε κωδικοποίηση των δεδομένων και ανάδυση τριών θεματικών ενοτήτων.

Οι συμμετέχοντες απόλαυσαν την ανάγνωση και ανταποκρίθηκαν με ενθουσιασμό στις δραστηριότητες. Τα μικρότερα παιδιά εκφράστηκαν περισσότερο μέσα από τα ιχνογραφήματα και τα μεγαλύτερα μέσα από την ενσάρκωση των ηρώων των ιστοριών. Αγαπημένη ιστορία των παιδιών ίσως επειδή ταυτίστηκαν σε αυτή τη φάση η πεταλούδα με το κομμένο φτερό. Στη συζήτηση ακούστηκαν πολλές απόψεις για την αδυναμία και την παραλυσία και πως μπορούμε να γίνουμε κάποιες φορές στήριγμα ή «όχημα» για τους άλλους όπως ο Μπουρμπούρης. Ιδιαίτερα ένα παιδί με χρόνια νόσημα (κυστική ίνωση) και βαριά πνευμονία είπε πως μετά την αναπνευστική ψυχοθεραπεία νιώθει σαν να της «κόλλησε το φτερό» ο φυσιοθεραπευτής μας. Αγαπημένη ιστορία για ζωγραφική η χελωνίτσα. Τα παιδιά καταχάρηκαν

να ζωγραφίζουν χελώνες αλλά και σκιουράκια και έφτιαξαν πολλές οικογένειες ζώων. Με αφορμή αυτό ζωγράφισαν τη δική τους οικογένεια με μορφή ζώων αλλά και με μορφή ανθρώπων. Είχαμε πολλές παραλλαγές του Φούλη και της οικογένειας αυτού. Αγαπημένη ιστορία για δραματολογία το ποντικάκι. Πολλές παραλλαγές με περισσότερο και λιγότερο θαρραλέα ποντικά από το υπόγειο μέχρι την ταράτσα μιας φανταστικής πολυκατοικίας.

Από τη δράση αυτή αναδύθηκαν τρεις άξονες.

- 1) Τα γενικά θέματα που αφορούν στην άμεση ανάγκη των παιδιών στο να απασχοληθούν με κάτι ακόμη και την ώρα της αρρώστιας και στο χώρο του νοσοκομείου.
- 2) Οι απόψεις των γονιών για το όλο εγχείρημα. «Ποτέ πριν δεν έκατσε να διαβάσει μια ολόκληρη ιστορία», είπε μια μητέρα για την εννιάχρονη κόρη της. Οι θεραπευτικές ιστορίες ανέδειξαν την «κλασική διαχρονική αξία του διαβάσματος» με ποικίλους τρόπους.
- 3) Τα συναισθήματα των παιδιών που βίωσαν την εμπειρία του νοσοκομείου με έναν εναλλακτικό τρόπο και «πέρασαν καλύτερα αυτή τη φορά».

Το συμπέρασμα ήταν πως ίσως τελικά κάθε «δύσκολη» κατάσταση είναι ευκαιρία για μάθηση αν υπάρχει ελευθερία έκφρασης και αν μιλάμε στα παιδιά με τον σωστό τρόπο. Αν τα παιδιά ανταποκρίθηκαν τόσο θετικά στις ιστορίες, που μιλάνε για αυτές τις έξι αλήθειες, σε ένα νοσοκομείο, ποια μπορεί να είναι η ανταπόκρισή τους σε μια σχολική τάξη;



Εικόνα 1. Κατασκευή των παιδιών με αφορμή την ιστορία για την αδυναμία-αναπηρία στη δράση που έγινε στην Παιδιατρική Κλινική του Γενικού Νοσοκομείου Διδυμοτείχου. Η δράση παρουσιάστηκε σε πανελλήνιο και πανευρωπαϊκό συνέδριο Παιδιατρικής το 2017.

Θέλω να κλείσω με κάποια πορίσματα από έναν νέο κλάδο της Ψυχολογίας, τη Θετική Ψυχολογία. Είναι ο κλάδος, που μελετά τα θετικά συναισθήματα και τα όσα έχει να μας πει μπορούν να βοηθήσουν πολύ την εκπαίδευση. Σύμφωνα λοιπόν με τη Θεωρία της Διεύρυνσης και Δόμησης Θετικών



Συναισθημάτων της Barbara Fredrickson, που διατυπώθηκε μετά από σειρά ερευνών, τα θετικά συναισθήματα σχετίζονται με την αύξηση της δημιουργικότητας, της αισιοδοξίας και της ποιότητας ζωής. Οξύνουν την προσοχή και την αντίληψη, βελτιώνουν τη γνωστική ικανότητα, παρακινούν σε δράση, προσφέρουν περισσότερους φυσικούς, κοινωνικούς και διανοητικούς πόρους, ερεθίσματα και ισχυρότερα κίνητρα. Το σχολείο του 21^{ου} αιώνα λοιπόν καλείται να έχει περισσότερη χαρά και λιγότερο καταναγκασμό. Φαίνεται πως η χαρά δεν εμποδίζει αλλά αντίθετα διευκολύνει τη μάθηση.

Για παράδειγμα, σε μια έρευνα των Masters et al (1979), μελετήθηκε το πόσο επηρέασε η συναισθηματική κατάσταση παιδιών 4 ετών τη διαδικασία της μάθησης. Οι ερευνητές χώρισαν τα παιδιά σε τρεις ομάδες (θετική συναισθηματική κατάσταση, αρνητική συναισθηματική κατάσταση, ουδέτερη συναισθηματική κατάσταση). Τα παιδιά που ένιωθαν θετικά συναισθήματα στη διάρκεια της έρευνας είχαν καλύτερες επιδόσεις στο έργο που τους ζητήθηκε (διαχωρισμός αντικειμένων ανάλογα με το σχήμα τους). Απάντησαν πιο γρήγορα κι έκαναν λιγότερα λάθη. Μήπως ο τρόπος που προσπαθούμε να διδάξουμε τα παιδιά έχει πολύ μεγαλύτερη σημασία από όσο νομίζουμε;

Έχω την αίσθηση πως χρειάζεται να μιλάμε περισσότερο στη γλώσσα των παιδιών, στη γλώσσα του παιχνιδιού, των τραγουδιών, των ιστοριών, της ζωγραφικής, στη γλώσσα του ενθουσιασμού τους. Όχι μόνο στο νηπιαγωγείο αλλά και στο δημοτικό, ακόμη και στο γυμνάσιο και το λύκειο. Αν τα καταφέρουμε θα εκπλαγούμε όχι μόνο από τα πόσα πολλά θα μάθουν τα παιδιά αλλά κυρίως από τα πόσα θα έχουμε μάθει εμείς.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Vygotski, L.S. (1997). *Educational Psychology*. Boca Raton, FL: Ingram
- Goleman, D. (1998), *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Judith, A.R. (2009), *Θεραπεύοντας τα παιδιά μέσα από την τέχνη*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Κουρκούτας Η.Ε (2009). Ψυχαναλυτική προσέγγιση των παραμυθιών και η χρήση των παιδικών ιστοριών στην ψυχοθεραπεία και την ειδική αγωγή. Στο *Τέχνη, Παιχνίδι, Αφήγηση* (Επιμ. Πουρκός Μ.Α) , Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος
- Masters, J.C et al. (1979), *Affective States, Expressive Behaviour, and Learning in Children. Journal of Personality and Social Psychology, Vol 37, No 3,380-390*
- May, R. (2017), *Το Θάρρος της Δημιουργίας*, Αθήνα: Εκδόσεις Αρμός
- Ντολτό, Φ. (1989). *Σεμινάριο Ψυχανάλυσης Παιδιών Α' Τόμος*, Αθήνα: Βιβλιοπωλείο της Εστίας



- Σταλίκας Α., Μυτσκίδου, Π. (επιμ.). (2011), *Εισαγωγή στη Θετική Ψυχολογία*,
Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος
- Fredrickson, B. (2001), The Role of Positive Emotions in Positive Psychology:
The Broaden and Build Theory of Positive Emotions. *American
Psychologist*, 56, 218-226

Τζωρτζακάκη Κατερίνα

Ψυχολόγος-συγγραφέας

katerina_tzortzakaki@hotmail.com

Τσιτσάνη Πελαγία

Παιδιάτρος, διευθύντρια Γενικού Νοσοκομείου Διδυμοτείχου

pelazina@gmail.com

Κωνσταντίνου Κωνσταντίνος

Μεταφραστής-3D artist

konstantinos@thecubicle.gr



Ο πολυδιάστατος ρόλος και η συμβολή της Θεατρικής Αγωγής στην εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρίες. Βασικές μεθοδολογικές πρακτικές της- εφαρμογή στον χώρο της Ειδικής Αγωγής.

Αικατερίνη Τόμτση

Περίληψη

Στην παρούσα μελέτη πρόκειται να διερευνηθεί ο ρόλος που μπορεί να παίξει η θεατρική αγωγή στην εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρίες και να αναδειχθεί η χρησιμότητά της στην ανάπτυξη αυτών μέσα από ιδιαίτερες πρακτικές που εφαρμόστηκαν στην εκπαιδευτική πράξη. Ταυτόχρονα, να καταδειχθεί πόσο ουσιαστική είναι η συμβολή της στον γνωστικό και ψυχοκοινωνικό τομέα των ατόμων (παιδιών, εφήβων, ενηλίκων) -με απαραίτητη προϋπόθεση την ένταξη και καθιέρωσή της στο εκπαιδευτικό σύστημα- ως μία εναλλακτική εκπαιδευτική προσέγγιση στη διδασκαλία.

Λέξεις κλειδιά

Άτομα με αναπηρίες, αναλυτικά προγράμματα Ειδικής Αγωγής, τεχνικές και μέσα υλοποίησης Θεατρικής Αγωγής

Εισαγωγή

Μέσα από αυτή τη μελέτη επιδιώκεται να αναπτυχθεί η παιδαγωγική παράμετρος της Θεατρικής Αγωγής στον χώρο της Ειδικής Αγωγής, αφού πρώτα προσδιοριστούν οι μεθοδολογικές πρακτικές, τα μέσα και οι τεχνικές της θεατρικής αγωγής και διευκρινιστεί η έννοια του όρου 'άτομα με αναπηρίες' (καθορίζοντας τις περιπτώσεις αναπηριών που περισσότερο μας αφορούν). Έτσι θα συγκεκριμενοποιηθούν οι κατάλληλες τεχνικές για μία πιο εξειδικευμένη εστίαση όσον αφορά στην εφαρμογή τους στις ιδιαίτερες ανάγκες και περιορισμένες δυνατότητες των ατόμων με αναπηρίες, με γνώμονα αξίες της Τέχνης και της Εκπαίδευσης όπως την *ευαισθητοποίηση* και τη *δημιουργικότητα*.

Κρίνεται ανάγκη να διερευνηθεί ο ρόλος που μπορεί να παίξει η θεατρική αγωγή στην εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρίες και να αναδειχθεί η χρησιμότητά της στην ανάπτυξη αυτών μέσα από ιδιαίτερες πρακτικές που εφαρμόστηκαν στην εκπαιδευτική πράξη. Ταυτόχρονα, να καταδειχθεί πόσο ουσιαστική είναι η συμβολή της στον γνωστικό και ψυχοκοινωνικό τομέα των ατόμων (παιδιών, εφήβων, ενηλίκων) -με απαραίτητη προϋπόθεση την ένταξη και καθιέρωσή της στο εκπαιδευτικό σύστημα. Πρόκειται για μία εναλλακτική εκπαιδευτική προσέγγιση στη διδασκαλία και τη δημιουργική απασχόληση των ατόμων με ειδικές ανάγκες που δεν έχει ιδιαίτερα απασχολήσει ακαδημαϊκά και θεωρητικά την ελληνική



έρευνα και δεν έχει αξιοποιηθεί παιδαγωγικά και πρακτικά στον μεγαλύτερο δυνατό βαθμό.

Η Ελληνική Νομοθεσία για την Ειδική Αγωγή

Σε σχέση με την ελληνική νομοθεσία, παρόλο που στα άρθρα του Νόμου του 1985 (ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 1985: κεφ. Α' άρθρο 32) γίνεται αναφορά στην ανάγκη ανάπτυξης της ειδικής αγωγής και στη δυνατότητα/δικαίωμα του ατόμου με ειδικές ανάγκες να εκπαιδεύεται, μόνο το 1996 και κυρίως το 2000 με το Νόμο 2817 (ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 2000: κεφ. Α' άρθρο 1) θα μετονομαστούν τα άτομα αυτά και θα αντιμετωπιστούν πλέον για πρώτη φορά ως «άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» (αλλά και ο νέος νόμος του 2008 επανακαθορίζει τους «μαθητές με αναπηρία και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» όπου και νέες κατηγορίες μαθητών όπως οι χαρισματικοί ή αυτοί με παραβατική συμπεριφορά). Μέσα από τον προσδιορισμό των ειδικών αναγκών τους ως εκπαιδευτικών, τονίζεται η νέα διάσταση των αναγκών και των αναπηριών τους, επαναπροσδιορίζεται η ταυτότητά τους και δίνεται έμφαση ταυτόχρονα στην ανάγκη (δυνατότητα/ δικαίωμα) εκπαίδευσής τους. Έτσι, άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες «θεωρούνται τα άτομα που έχουν σημαντική δυσκολία μάθησης και προσαρμογής εξαιτίας σωματικών, διανοητικών, ψυχολογικών, συναισθηματικών και κοινωνικών ιδιοτεροτήτων. Στα άτομα αυτά περιλαμβάνονται όσοι: α) Έχουν νοητική ανεπάρκεια ή ανωριμότητα. β) Έχουν ιδιαίτερα σοβαρά προβλήματα όρασης (τυφλοί, αμβλύωπες) ή ακοής (κωφοί, βαρήκοοι). γ) Έχουν σοβαρά νευρολογικά ή ορθοπεδικά ελαττώματα ή προβλήματα υγείας. δ) Έχουν προβλήματα λόγου και ομιλίας. ε) Έχουν ειδικές δυσκολίες στη μάθηση, όπως δυσλεξία, δυσαριθμησία, δυσαναγνωσία. στ) Έχουν σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες και όσοι παρουσιάζουν αυτισμό και άλλες διαταραχές ανάπτυξης».

Η συμβολή της Τέχνης και του Θεάτρου στην Ειδική Αγωγή

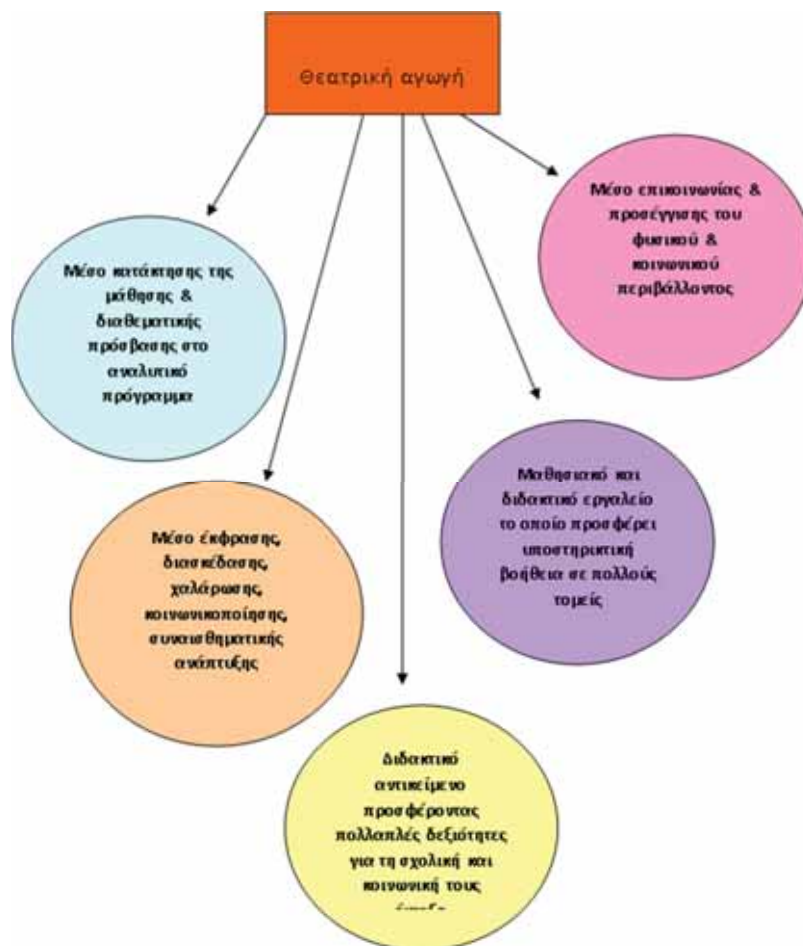
Η Τέχνη μπορεί να βοηθήσει την πλειονότητα των παραπάνω ατόμων καθώς πρόκειται για έναν βιωματικό τρόπο εκπαίδευσης που συνδυάζει συναισθηματική και αισθητική, αλλά καινοητική ανάπτυξη (*αισθητική γνώση*) (Κοντογιάννη, 2000: 21-25) ώστε να υποστηρίξει την πολλαπλή νοημοσύνη στο σχολείο (κιναισθητική, χωροταξική, διαπροσωπική, ενδοπροσωπική νοημοσύνη). Οι τέχνες παρέχουν εμπειρίες θεμελιώδεις καθώς προωθούν ενεργά την ανάπτυξη των ατόμων ως προς την προσωπική αποτελεσματικότητα, τις δεξιότητες έκφρασης και επικοινωνίας· ενθαρρύνουν την ευελιξία της σκέψης τους και την κοινωνική τους αλληλεπίδραση. Γι' αυτό και δεν πρέπει να παραγνωρίσουμε τη συνεισφορά της τέχνης σφαιρικά στη δημιουργική και νοητική ανάπτυξη του ατόμου.

Μεταξύ των διαφόρων τεχνών στην εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή χωρίς η Θεατρική Αγωγή καλείται να παίξει έναν σημαντικό ρόλο. Μία



«Προτάσεις Τέχνης και Πολιτισμού στην Εκπαίδευση»

ματιά στο 'διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγράμματος σπουδών Θεάτρου' θα μας κατατοπίσει σχετικά με τον σκοπό της διδασκαλίας του θεάτρου, αλλά και τους άξονες, τους γενικούς στόχους και τις θεμελιώδεις έννοιες διαθεματικής προσέγγισης (ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 2003: 127-135). Στο μάθημα της Θ.Α. ο στόχος επικεντρώνεται όχι τόσο στο αποτέλεσμα αλλά στη διαδικασία μέσα από την οποία δίνεται η δυνατότητα για δημιουργική έκφραση, ενεργοποίηση, συνεργασία και αρμονική ένταξη στην ομάδα, αλλά και ανάπτυξη γνωστικών και ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων. Ο ρόλος του μαθήματος αυτού μπορεί να είναι πραγματικά καθοριστικός, διότι στηρίζεται στη διερεύνηση-ανταλλαγή ιδεών, στην επικοινωνία, αυτοσυγκέντρωση, κριτική σκέψη, καλλιέργεια φαντασίας, τη συναισθηματική ανάπτυξη και τη δυναμική συνύπαρξη της ομάδας (ομαδοσυνεργατική διδασκαλία κατά τον Ματσαγγούρα (2006: 155). Παράλληλα, είναι ένα μάθημα που προσφέρεται για να αξιοποιηθεί ως μέσο και μέθοδο διδασκαλίας διαθεματικών και διαπολιτισμικών διδακτικών πεδίων.



Σχήμα 1. Συνοπτικό σχεδιάγραμμα τρόπων χρήσης και λειτουργίας της Θ.Α. στην αγωγή των παιδιών με αναπηρίες ή μη [Βασισμένο -με κάποιες προσαρμογές- στο άρθρο της Δαδαμόγια (2009: 4)].

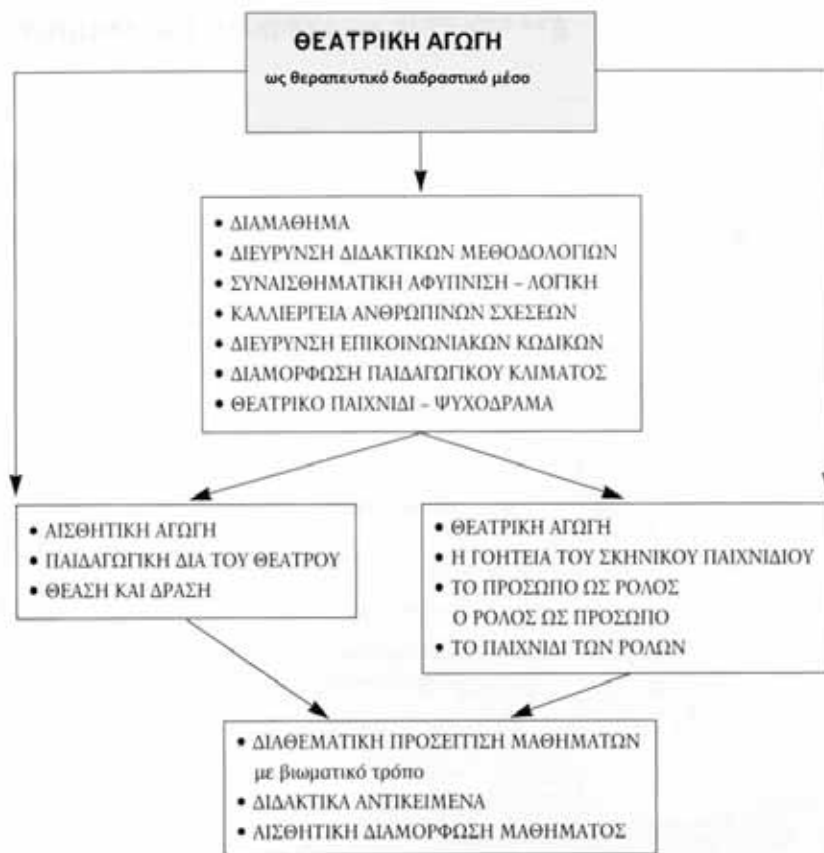


Ο πολυδιάστατος ρόλος της Αισθητικής Αγωγής και της Θεατρικής Τέχνης για τα Άτομα με Αναπηρίες

Αντιλαμβανόμαστε, λοιπόν, και προσεγγίζουμε τη Θ.Α. ως ευεργετικό και θεραπευτικό μέσο στην εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρίες. Γι' αυτό εστιάζουμε περισσότερο στα άτομα που βρίσκονται σε παιδική-εφηβική ηλικία, για τα οποία επιδιώκεται ιδιαίτερα η παροχή ειδικής εκπαίδευσης στο πλαίσιο των σκοπών της πρωτοβάθμιας-δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, δεδομένων των ευνόητων οφελών της πρώιμης παρέμβασης [στο πλαίσιο της προσχολικής αγωγής η εκπαίδευση των νηπίων περιέχει ήδη εκπαιδευτικές και δημιουργικές δραστηριότητες που αντιστοιχούν κατά πολύ σ' εκείνες της θεατρικής αγωγής (ή έστω επιδέχονται περαιτέρω εμπλουτισμού με θεατροπαιδαγωγικά στοιχεία), κάτι που γίνεται αντιληπτό και από τις «Προσαρμογές των αναλυτικών προγραμμάτων μαθησιακών δυσκολιών για το νηπιαγωγείο» του ΥΠ.Ε.Π.Θ. και Π.Ι. (Αναγνωστοπούλου & Καρακασνάκη, 2008)]. Όπως επίσης επικεντρωνόμαστε σε εκείνες τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που επιδέχονται ειδικής αγωγής τέτοιας που να μπορεί στην ουσία της να λειτουργήσει διορθωτικά ως προς τις μαθησιακές διαδικασίες. Σ' αυτές θα μπορούσαν να συμπεριληφθούν περιπτώσεις νοητικής υστέρησης (εκπαιδύσιμα άτομα), τύφλωσης, κώφωσης, κινητικής αναπηρίας, περιπτώσεις ΔΕΠΥ ή άλλων προβλημάτων συμπεριφοράς και συναισθηματικών διαταραχών, και τέλος ειδικών μαθησιακών δυσκολιών. Ήδη στο *Αναλυτικό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής (ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 1996)* μεταξύ των δραστηριοτήτων για την επίτευξη των στόχων της *Ύχολικής ετοιμότητας*, της *Κοινωνικής προσαρμογής* και των *Δημιουργικών δραστηριοτήτων* περιλαμβάνεται η ψυχοκινητικότητα, το ελεύθερο και το θεατρικό παιχνίδι και η δραματοποίηση (μαζί με ασκήσεις, αναπαραστάσεις, κουκλοθέατρο, παντομίμα, μουσικοκινητική). Αναγνωρίζεται έτσι ο πολυδιάστατος ρόλος και της Θεατρικής τέχνης μέσω των δραστηριοτήτων αυτών ως δημιουργικών μέσων για την υποστήριξη των ΑΜΕΑ ώστε τα άτομα αυτά «να προαχθούν σωματικά, νοητικά, συναισθηματικά, κοινωνικά, ηθικά και αισθητικά στο βαθμό που οι δυνατότητές τους επιτρέπουν» όπως ορίζεται στο Προεδρικό διάταγμα. Αλλά και αργότερα, το 2006 και (πιο μετά) το 2017, η αναγνώριση του σημαντικού ρόλου της Θ.Α. διαφαίνεται μέσα από το βασικό πλαίσιο του ωρολογίου προγράμματος των Δημοτικών Σχολείων Ειδικής Αγωγής όπου το μάθημα *Ύθεατρική Αγωγή - Δραματική τέχνη στην Ειδική Αγωγή* εντάσσεται μέσα στα διδακτικά αντικείμενα ως υποχρεωτικό.



Σχήμα 2. Η Θεατρική Αγωγή ως θεραπευτικό διαδραστικό μέσο [Βασισμένο -με κάποιες προσαρμογές- στο βιβλίο του Κουρετζή (2008: 538)].



Βασικές μεθοδολογικές πρακτικές της Θεατρικής Αγωγής – Εφαρμογή στον χώρο της Ειδικής Αγωγής

Τεχνικές και μέσα υλοποίησης της Θ.Α. για την επίτευξη των παραπάνω στόχων είναι μία σειρά μεθοδολογικών πρακτικών που αφορούν τα εξής: *Παιχνίδια- Θεατρικό Παιχνίδι, Σωματική έκφραση- Παντομίμα, Αυτοσχεδιασμός, Δραματοποίηση, Εκπαιδευτικό δράμα.* Επικεντρωνόμενοι σε κάποιες από τις βασικές μεθοδολογικές πρακτικές της Θ.Α. θα μελετήσουμε πώς αυτές επενεργούν στην ολόπλευρη ανάπτυξη και εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τους δίνουν την ευκαιρία για ψυχο-συναισθηματική ανάπτυξη και γνωστικές-κοινωνικές-αισθησιοκινητικές δεξιότητες (πειραματισμός, ανακάλυψη, κατανόηση, έκφραση, μίμηση, κιναισθηση, δεκτικότητα, πειθαρχία, αυτοσυναίσθηση, κ.ά.) κατά τρεις τομείς [1. Παιδαγωγικός – Εκπαιδευτικός - Ψυχικός, 2. Κοινωνικός, 3. Θεατρικός], ώστε να μπορούμε να πούμε ότι ο μαθητής από το να είναι απλώς *θεατής*, γίνεται *συμμετέχων* και μετά *δημιουργός*. Διάφορες έρευνες-μελέτες έχουν λάβει χώρα διεθνώς σχετικά με τους άξονες δεξιοτήτων αυτοαντίληψης αλλά και με τον τρόπο διδασκαλίας και μάθησης των συγκεκριμένων ατόμων. Μάλιστα, κάποιες έρευνες σχετίζονται

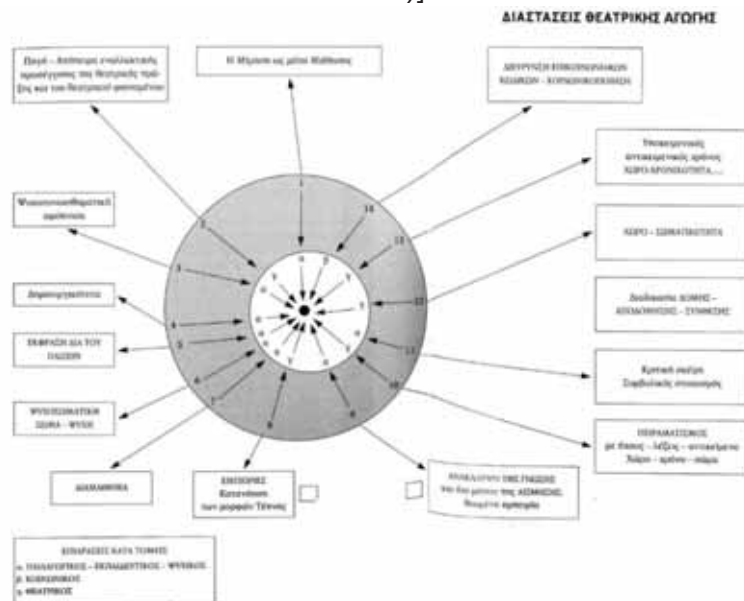


«Προτάσεις Τέχνης και Πολιτισμού στην Εκπαίδευση»

με μεθόδους ψυχοθεραπείας-δραματοθεραπείας, επικεντρωμένες στη θεραπευτική διάσταση της Θ.Α στην εκπαίδευση.

«... Δυστυχώς, η θεατρική αγωγή (όπως και το θεατρικό παιχνίδι) δεν μπορεί από μία γενική θεωρητική προσέγγιση να αναδείξει το περιεχόμενό της και να διαγράψει την εμβέλειά της. Δεν μπορεί να περιγραφεί με λόγια ούτε να εκτιμηθεί από έναν απλό «θεατή» των δρώμενων. Θα το καταλάβει μόνο εκείνος που μπορεί να την βιώσει...» (Κουρετζής, 1991: 35-36). Συγκινητικά ήταν τα αισθήματα αλληλεπίδρασης και τα αποτελέσματα εφαρμογής, στο εν λόγω μάθημα, για τους μαθητές του ΕΕΕΕΚ Αλεξάνδρειας (2008-10), των Ειδικών Δημοτικών Σχολείων Ημαθίας (2017-18), αλλά και όσους μαθητές φοιτούσαν στη Γενική Αγωγή σε σχολεία τυπικής εκπαίδευσης με διάγνωση Αυτισμού ή Asperger ή μερική εγκεφαλική παράλυση με σπαστική τετραπληγία ή συνδρόμου Tourette ή ΔΕΠΠΥ (άλλοτε με παράλληλη στήριξη άλλοτε χωρίς), όπως η εισηγήτρια το βίωσε τα προηγούμενα έτη (2003-19) και αποδεικνύεται από το αρχαικό οπτικοακουστικό υλικό (το οποίο προβλήθηκε κατά τη διάρκεια της εισήγησης στους συμμετέχοντες του συνεδρίου). Επίσης, σημαντικές και πολύτιμες ήταν οι εμπειρίες και τα οφέλη που προέκυψαν σε παιδιά κωφά ή τυφλά σ' αυτά τα σχολεία. Στη διάρκεια των μαθημάτων αξιοποιήθηκαν εναλλακτικοί τρόποι επικοινωνίας που αποτέλεσαν τις δυνάμεις των παιδιών αυτών και αντισταθμίστηκαν οι αδυναμίες τους. Πολύτιμος οδηγός αποδεικνύεται το 'διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγράμματος σπουδών Θεάτρου για κωφούς-βαρήκοους μαθητές' (ΥΠ.Ε.Π.Θ - Π.Ι., 2004: 146-157).

Σχήμα 3. Διαστάσεις Θεατρικής Αγωγής (όπως και θεατρικού παιχνιδιού). [Βασισμένο -με κάποιες προσαρμογές- στο βιβλίο του Κουρετζή (2008: 536-537)].





Παιχνίδι

Συγκεκριμένα, με βάση τις διάφορες θεωρίες για την αξία του παιχνιδιού (όπως παρατίθενται σε Παρασκευόπουλο, 1985: 106-116· Ματσαγγούρα, 1999: 107-124· Κοντογιάννη, 2000: 33-60· Διαμαντόπουλο, 2009) αλλά και τη σχέση του με το θέατρο, εισήγαμε στα μαθήματά μας το *παιχνίδι*, το ατομικό και το ομαδικό, που το αξιοποιήσαμε ως παιδαγωγικό μέσο αναφορικά με την κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών που φοιτούσαν στα Ειδικά Δημοτικά Σχολεία και Νηπιαγωγεία της Βέροιας, της Νάουσας και της Αλεξάνδρειας (όπως αυτό γίνεται αντιληπτό από το υλικό των φωτογραφιών). Εμπλουτίσαμε με κάθε είδους *παιχνίδια*, όπως παιχνίδια για γνωριμία και ενεργοποίηση, για εμπιστοσύνη, επικοινωνία και συνεργασία, αλλά και παιχνίδια με εικόνες, λέξεις, μετα συναισθήματα, χαρακτήρες. Με τμήματα αυτισμού υψηλής λειτουργικότητας αλλά και με τμήματα Ρομά που παρουσίαζαν ειδικές μαθησιακές και κοινωνικές δυσκολίες, οδηγηθήκαμε σε *αυθόρμητοπαιχνίδι* αλλά και στις διάφορες μορφές *δραματικού παιχνιδιού*, όπως το *συμβολικό* ή το *παιχνίδι ρόλων*. Το παιχνίδι συνέβαλε στη νοητική και γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών, στην ανάπτυξη της υποθετικής σκέψης τους και στην κατανόηση των συμβόλων, στη συναισθηματική ανάπτυξη, στην κοινωνικοποίηση τους, στη συνεργασία, στη δημιουργικότητα και εφευρετικότητα. Παράλληλα, αρκετοί μαθητές της ειδικής αγωγής, και κυρίως οι επτάχρονοι με πάθηση βαρηκοΐας στο Ειδικό Νάουσας, είχαν τη δυνατότητα να εκφράσουν τις σκέψεις τους σε εξωτερική πράξη. Η ομαδικότητα του συμβολικού και φανταστικού *παιχνιδιού* τους επέτρεψε να χαλαρώσουν διασκεδαστικά ή να εκτονωθούν δημιουργικά, και να εμπλακούν σε συμβολικό παιχνίδι με *roleplaying* (παιχνίδια ρόλων με τους ίδιους ή με κουκλάκια και *playmobil*), πάντα όμως με τον δικό τους ιδιαίτερο 'τελετουργικό' τρόπο σε επαναληπτικές και στερεοτυπικές δραστηριότητες. Βασική προϋπόθεση αποτελούσε πάντα η ενίσχυση της χαράς στο παιχνίδι και η δημιουργία ενός περιβάλλοντος που θα ανταποκρινόταν στις ανάγκες του παιδιού και θα το ενθάρρυναν για αλληλεπίδραση. Το *παιχνίδι*, φέροντας κοινά στοιχεία με το θέατρο, δίνει τη δυνατότητα στον μαθητή με ειδικές ανάγκες να αποκτήσει μία βάση εμπειριών και να χειρίζεται ικανοποιητικά τα συναισθήματα, τις σχέσεις του με τους άλλους (δηλ. ικανότητες για αυτοσυναίσθηση στην καθημερινή του ζωή). Είναι ένα υπέροχο εργαλείο που μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά με αυτισμό να μάθουν σημαντικές δεξιότητες για τη ζωή και τους κανόνες της κοινωνίας, να αποβάλλουν όσο το δυνατόν τα αρνητικά συναισθήματα της ανικανότητας, της παθητικότητας και παράλληλα να επωφελούνται μέσω της παιγνιοθεραπείας (Cattanach, 1994· Ματσαγγούρας, 1999: 118).



Θεατρικό παιχνίδι

Ένα άλλο μέσο παιγνιοθεραπείας είναι το *θεατρικό παιχνίδι*, ένα πλήρες παιδαγωγικό και μεθοδολογικό εργαλείο, που στηρίζεται σε τέσσερα βασικά επίπεδα (ψυχολογικό, κοινωνικό, αισθητικό, παιδευτικό) και του οποίου η δομή αποτελείται από συγκεκριμένες φάσεις ανάπτυξης και αρκετές τεχνικές(οι κύριοι άξονες επάνω στους οποίους αναπτύσσονται οι τεχνικές είναι: η απελευθέρωση της φαντασίας, η ενεργοποίηση και πρωτοβουλία, η ευαισθητοποίηση, η παρατήρηση (αυτοσυγκέντρωση - χαλάρωση) (Faure & Lascar, 1979· Σέργη, 1983· Κουρετζής, 1991 & 2008· Beauchamp, 1998). Δεν πρόκειται επομένως «μόνο για ψυχαγωγία, αλλά εντάσσεται στο σύνολο της παιδαγωγικής πρακτικής» (Κουρετζής, 1991: 17), συνεισφέροντας στην όλη ψυχοσωματική -και όχι μόνο- συγκρότηση. Ερχόμενοι στους μαθητές με ειδικές ανάγκες το *θεατρικό παιχνίδι* αποτελεί, σε πολλές περιπτώσεις, μέσο αγωγής και ψυχοθεραπείας γι' αυτούς στα όποια προβλήματα παρουσιάζουν στην ανάπτυξή τους. Ο βιωματικός αυτός τρόπος μάθησης καλύπτει τις περισσότερες ειδικές ανάγκες καθώς προσφέρει στα παιδιά τη δυνατότητα χαράς και απόλαυσης μαζί με τους συμμαθητές τους καταργώντας τη σχέση «σωστό-λάθος» (Άλκηστις στο Κουρετζής & Άλκηστις, 1993: 154), κάτι που ενισχύει και την απόδοσή τους χωρίς ανταγωνισμό. Συνεπώς, στην εφαρμογή του στα συγκεκριμένα σχολεία μου βοήθησε το παιδί με μαθησιακές δυσκολίες να εμπιστευτεί και να διερευνήσει τον εαυτό του και τους άλλους, αλλά και να καλλιεργήσει τη γλωσσική του έκφραση· βοήθησε το κωφό παιδί να επικοινωνήσει σωματικά, κινητικά και αισθητηριακά· βοήθησε το παιδί με κινητικά προβλήματα και σε αναπηρικό καροτσάκι να καλλιεργήσει την εκφραστικότητά του και να νιώσει ικανοποίηση από τη συμμετοχή του σε μία ομάδα· βοήθησε το τυφλό παιδί να εκφραστεί μέσω της κίνησης και του λόγου με δημιουργική φαντασία. Ακόμη, βοήθησε το νοητικά υστερημένο παιδί παίζοντας να επικοινωνήσει μέσα από τον ρόλο τα αισθήματά του, ώστε να δυναμώσει η αντίληψή του. Χώρια που ενήργησε συχνά σαν ρυθμιστικός παράγοντας των εντάσεων των παιδιών ΔΕΠΠΥ ή του συναισθηματικού φόρτου και της επιθετικότητας κάποιων παιδιών.



«Προτάσεις Τέχνης και Πολιτισμού στην Εκπαίδευση»

ΤΡΟΠΟΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΚΑΙ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗΣ ΘΕΑΤΡΙΚΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ				
ΠΡΟΒΛΕΨΕΙΣ	ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ	ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ	ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΔΕΔΟΜΕΝΑ
<ul style="list-style-type: none"> • ΙΔΕΕΣ • ΣΥΣΤΑΔΕΣ • ΣΥΣΧΕΤΙΣΜΟΙ • ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ • ΤΟ ΤΥΧΑΙΟ • ΑΣΤΑΘΜΗΤΟΙ ΨΥΧΟΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ 	<ul style="list-style-type: none"> • ΛΟΓΙΚΑ Συναισθηματικά Ψυχολογικά Θεατρικά ΔΙΚΤΥΑ • ΔΙΚΤΥΩΣΕΙΣ - ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ Ανασούριες Συνθέσεις Πιθανές παλινδρομήσεις του εμπικωπτή ή του οργανωτικού φορέα • Αναγκαίες προσαρμογές • Συσχετίσεις • Ανάλυση αλληλουχιών 	<ul style="list-style-type: none"> • Σχολική ζωή • Εκπαιδευτική διαδικασία • Δημιουργία παιδαγωγικού κλίματος - Αξιακού περιβάλλοντος - Βιωματική μάθηση • Σχεσιοδυναμική • Συνεργατική μάθηση • Αισθητική διαμόρφωση μαθήματος • Ψυχόδραμα • Θεατρική αγωγή • Ομάδες κοινωνικού αποκλεισμού • Α.Μ.Ε.Α. • ΟΜΑΔΕΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ • Συνδρομή στη διαδικασία ΔΟΜΗΣ - ΑΠΟΔΟΜΗΣΗΣ - ΣΥΝΘΕΣΗΣ • Τέχνη και πολιτισμός • Θέατρο της επινόησης 	<ul style="list-style-type: none"> • Ανάπτυξη συναισθηματικής λογικής - συγκινησιακής νοημοσύνης • Δημιουργικότητα • Κοινωνικοποίηση • Ανάπτυξη συλλογικών ευαισθησιών -δράσεων • Ανάπτυξη ομαδικού πνεύματος και συλλογικής διαχείρισης προβλημάτων • Ανάπτυξη αυτοεκτίμησης (υποκειμενικότητα - αντικειμενικότητα) • Ανάπτυξη ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ έκφρασης - Σωματικότητας - Χωροχρονικότητας • Εξοικείωση με το θεατρικό φαινόμενο • Ανακάλυψη ιδεών και νέων τρόπων έκφρασης 	<ul style="list-style-type: none"> • Εκτιμήσεις ως προς τις κατηγορίες «Οργανωτικές διαδικασίες και Εφαρμογές». • Υπάρχουν ανάγκες νέων τεχνικών; Επέκταση των υφισταμένων; Εισαγωγής του Θ. Π. σε νέους χώρους; • ΑΝΑΛΥΣΗ των προσφερόμενων από το Θ. Π. «αποτελεσμάτων» • Κύριες συνιστώσες • ΑΝΑΛΥΣΗ αλληλουχιών • Προσωπικότητα και ψυχολογία του ΕΜΨΥΧΩΤΗ ΘΕΑΤΡΙΚΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ • Εκπαιδευτικά - μυστικά στάδια του Εμπικωπτή

Σχήμα 4. Τρόποι διαχείρισης και αξιοποίησης θεατρικού παιχνιδιού
(Κουρετζής, 2008: 539)

Σωματική έκφραση - Παντομίμα

Αλλά και οι ασκήσεις *σωματικής έκφρασης και παντομίμας* αποτελούν μία ακόμη κινητήρια δύναμη για την ψυχοσωματική συγκρότηση του ατόμου με αναπηρίες. Το σώμα, κύρια πηγή ευαισθητοποίησης, είναι ένα μέσο παραγωγής άπειρων σημείων, πηγή διαλόγου και επικοινωνίας, όργανο κατανόησης των άλλων και του εαυτού μας. Η παντομίμα βασίζεται στο σώμα, στην αίσθηση και στη δύναμη της φαντασίας. Είναι η σιωπηλή τέχνη, «η γλώσσα της ψυχής και του σώματος»· είναι η τέχνη να εκφράζονται τα συναισθήματα και οι ιδέες με κινήσεις, χωρίς λόγια. Οι μαθητές με αναπηρίες έχουν ιδιαίτερη ανάγκη να γνωρίσουν το σώμα τους. Μέσα από τις παραπάνω τεχνικές της Θ.Α. κατορθώσαμε να παρατηρήσουν και να μελετήσουν το σώμα τους. Μέσα από φυσικές ασκήσεις και παιχνίδια καλλιεργήσαμε τις σωματικές ικανότητες των μαθητών του ΕΕΕΕΚ, ενεργοποιήσαμε τις αισθήσεις των μικρών μαθητών των Ειδικών Δημοτικών-Νηπιαγωγείων και επικοινωνήσαμε όλοι μεταξύ μας. Ειδικότερα, η παντομίμα ήταν κατάλληλη για τα παιδιά με προβλήματα ακοής στα σχολεία αυτά. Έδειξε, επιβεβαιώνοντας και τις διάφορες μελέτες και έρευνες (Κουρετζής & Άλκηστις, 1993: 156-159· Χολέβα, 2007: 34-42· Άλκηστις, 2008, 239-240), ότι μπορεί να καλλιεργήσει ένα κλίμα συμμετοχής και ομαδικής δημιουργίας, θέτοντας σε λειτουργία εκείνα τα στοιχεία που οι κωφοί μαθητές κατέχουν σε μεγάλο βαθμό: μη λεκτική επικοινωνία, εκφράσεις προσώπου, χειρονομίες,



γλώσσα σώματος, παντομίμα, κίνηση. Διάφορες ασκήσεις και παιχνίδια εντάχθηκαν στο εκπαιδευτικό τους πρόγραμμα, όπως ασκήσεις φυσικής επαφής και έκφρασης συναισθημάτων καθώς και ασκήσεις κινητικές και αισθητηριακές (εξατομικευμένα ή μη). Ασχοληθήκαμε με τεχνικές χαλάρωσης, συγκέντρωσης, ισορροπίας, προσανατολισμού στον χώρο, φαντασίας (βλ. και το 'ΔΕΠΠΣ θεάτρου για κωφούς και βαρήκοους μαθητές' του 2004). Παράλληλα, οι ασκήσεις σώματος και κίνησης ήταν ιδιαίτερα χρήσιμες και για τα τυφλά παιδιά καθώς συντέλεσαν στο να νιώθει το κάθε παιδί πιο άνετα με το σώμα του, να προσπαθήσει να βρει το κέντρο βάρους και να προσανατολιστεί. Ασκήσεις λοιπόν χαλάρωσης, προθέρμανσης, επικοινωνίας μέσω της αφής, μιμητικές ασκήσεις, ρυθμικά, ηχητικά ή μουσικοκινητικά παιχνίδια βοήθησαν τα περισσότερα παιδιά, και τους κωφάλαλους 8χρονο Μεμέτ και 10χρονο Αμέτ (2009), και τον 11χρονο εκ των υστέρων τυφλό σε τυπικό σχολείο Θεολόγη (2014-16) να αναπτύξουν τις άλλες τους αισθήσεις και κυρίως την κιναισθησία (σχέση τους με χώρο και αντικείμενα) (Κρουσταλάκης, 1994: 111-143).

Αλλά και για τα παιδιά με κινητικά προβλήματα ή με νοητική υστέρηση, η εξάσκηση της σωματικής συμπεριφοράς παίζει σημαντικό ρόλο, καθώς μαθαίνουν το σώμα τους να ανταποκρίνεται σε κάθε ερέθισμα χρησιμοποιώντας ευχάριστα και ενεργητικά στοιχεία όπως είναι η φαντασία, η μίμηση και η μεταμόρφωση. Ακόμη και πάνω στην αναπηρική καρέκλα τα παιδιά μεταμορφώθηκαν σε κάποιον άλλον με τη δύναμη της φαντασίας, ή έστω μπόρεσαν να κινηθούν -όπως ο 9χρονος Μεμέτ στο αμαξίδιο- ελεύθερα μέσα στον χώρο και να αποκτήσουν αίσθησή του, να αισθανθούν άνετα τα μέλη τους, και τέλος να επικοινωνήσουν με τ' άλλα παιδιά μέσα από έναν κινησιολογικό κώδικα που μόνα τους επινόησαν. Και τα παιδιά με νοητική υστέρηση δοκιμάστηκαν αρχικά σε απλές ασκήσεις σώματος (εξερεύνηση σώματος-χώρου, ισορροπία, προσανατολισμό) και μετά σε κινητικές, μιμητικές αισθητηριακές.

Αυτοσχεδιασμός

Στη Θ.Α. ο αυτοσχεδιασμός ανοίγει το πεδίο στη δημιουργική φαντασία των παιδιών. Είναι χώρος αποκάλυψης και ελευθερίας, σύνθεσης μέσα από τη φαντασία, τη συνεργασία και την επικοινωνία. Ωστόσο, δεν είναι ανοργάνωτη ελευθερία αλλά υπακούει σε αρχές και μεθοδολογία (απ' τη μία τα παιδιά δημιουργούν ελεύθερα, απ' την άλλη πρέπει να ελέγχουν αυτό που κάνουν). Χρησιμοποιεί τα στοιχεία της φαντασίας, της μίμησης και της μεταμόρφωσης δημιουργώντας μια δομή συμπεριφοράς κι έναν κώδικα επικοινωνίας με την ομάδα. Στόχος των αυτοσχεδιασμών στην ειδική αγωγή είναι να ενεργοποιήσουν την εσωτερική διάθεση, την αυθόρμητη αντίδραση και τη φαντασία αυτών των παιδιών ώστε να αντιδράσουν σε ένα ερέθισμα με τον προσωπικό τους τρόπο και να συνεργαστούν ως ομάδα για τις 'συνθήκες' του αυτοσχεδιασμού. Πρωτίστως σ' αυτόν μας ενδιαφέρει η



διαδικασία και μετά το αποτέλεσμα (επιτρέποντας τη δοκιμή και την αποτυχία).

Θεματικά πεδία που επιλέξαμε λοιπόν στα μαθήματα της Θ.Α. στα Ειδικά σχολεία σε σχέση με τον αυτοσχεδιασμό ήταν οι ενότητες των Συναισθημάτων, του Δακτυλο-Κουκλοθεάτρου, του Θεάτρου Σκιών, της ιστορίας του Αρλεκίνου και της μάσκας του. Μέσα από αυτές τις θεματικές δόθηκε στους μαθητές μου η δυνατότητα να συνθέσουν έναν χώρο δράσης με τα προσωπικά εκφραστικά στοιχεία τους, να νιώσουν τον εαυτό τους, να ασκηθούν στην παρατήρηση και μίμηση, στον συντονισμό, την ετοιμότητα και την επικοινωνία ταυτόχρονα (με εξαιρετικά δείγματα για σειρά σχολικών ετών και σε τυπικά σχολεία: της τότε 8χρονης Νικόλμε Asperger και των τότε 9χρονων Αντριάν και Δημήτρη με Αυτισμό). Αλλά και να έρθουν σε επαφή με την *έννοια του συμβάντος* (στοιχείου απαραίτητου για τη σκηνική δράση), καθώς και με γνωστά θεατρικά είδη τέχνης. Στους παραπάνω αυτοσχεδιασμούς που αναπτύχθηκαν πρώταλήφθηκαν υπόψη οι δυνατότητες των παιδιών, όπως κινητική ικανότητα, ρυθμό, τάση για ομαδικές δραστηριότητες. Γι' αυτό και χρησιμοποιήθηκαν σαφείς και λιτές οδηγίες, όπως και αρχίσαμε από τα πολύ απλά και γνωστά που τα παιδιά μπορούσαν να τα καταφέρουν, και μετά προχωρήσαμε σταδιακά στα πιο σύνθετα. Αυτό χρειάζεται διότι τα παιδιά αυτά πολλές φορές, ενώ μπορούν, δεν τολμούν. Προέχει λοιπόν «η ανάπτυξη της εμπιστοσύνης των παιδιών προς τον εαυτό τους προς τον εαυτό τους και του αισθήματος ασφάλειας» (Άλκηστις στο Κουρετζής & Άλκηστις, 1993: 154). Άλλα θέματα *αυτοσχεδιασμού*, που μπορούν να επιλεγθούν από τον ειδικό παιδαγωγό, καλό είναι να αφορούν εμπειρίες των παιδιών από το σχολείο και το σπίτι π.χ. με οικιακές δουλειές, ή να διαπραγματεύονται σκηνές και ζητήματα «της καθημερινής ζωής, κυκλοφοριακής αγωγής, πρόληψης ατυχημάτων» (Κουρετζής & Άλκηστις, 1993: 155-156). Οι συγκεκριμένες αυτές θεματικές ενότητες ενδείκνυνται και για τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες να διευρύνουν το λεξιλόγιο και να εμπλουτίσουν τη γλώσσα τους με θαυμαστό παράδειγμα την 13χρονη Μπαϊρέ (2009), αλλά και για τους μαθητές με κινητική αναπηρία. Εν ολίγοις την αναπηρική καρέκλα την κάναμε να αποτελέσει εναλλακτικό μέσο των ποδιών ώστε ο Μεμέτ ή ο Ντοάν ήταν σαν να περπατάει, να χορεύει ή να τρέχει κατά τη διάρκεια του *αυτοσχεδιασμού*. Το ότι δεν μπορούν να κινηθούν τα άτομα αυτά, δεν σημαίνει ότι στερούνται διαθεσιμότητας, φαντασίας και εκφραστικής ικανότητας. Έτσι, κάποιες αναπηρικές καρέκλες μαζί σε ορισμένη διάταξημάς οδήγησαν π.χ. σε τρένο και λειτούργησαν δημιουργικά.

Δραματοποίηση

Με τη *δραματοποίηση* το παιδί ωθείται από την ελεύθερη και αυθόρμητη έκφραση σε μία δράση πιο δομημένη. Στα μαθήματά μας άλλοτε εκμαιεύσαμε τα ερεθίσματα από τους ίδιους τους μαθητές αξιοποιώντας τα δημιουργικά,



όπως πχ μια φράση, μια εικόνα, ένα συναίσθημα, και άλλοτε τα παρείχε η ίδια η εκπαιδευτικός μέσα από παραμύθια, σύμφωνα με τους στόχους και την ύλη του μαθήματος, τα ενδιαφέροντα των μαθητών, τις ανάγκες και τη σύνθεση της ομάδας. Δραματοποιώντας κατ' επέκταση τις ιστορίες, π.χ. του 'Ερυθρούλη, του Κόκκινου Αστεριού' το 2009 ή του 'Λυπημένου Ελάτου' το 2017 με τους μαθητές του Ειδικού Αλεξάνδρειας, κι άλλες με τους μαθητές του ΕΕΕΕΚ Αλεξάνδρειας το 2008-10, όλοι τους είχαν την ευκαιρία, όπως αποδεικνύεται από το οπτικοακουστικό υλικό (προβολή φωτογραφιών ή βίντεο), να εκφραστούν με το σώμα τους, να αναπτύξουν τη φαντασία τους και να υποδυθούν άλλους ρόλους. Προσπάθησαν να αναπτύξουν τις γλωσσικές-κινητικές τους δεξιότητες, να κατανοήσουν τους άλλους, να βελτιώσουν τις σχέσεις μαζί τους και να συνεργαστούν. Παράλληλα, τους δόθηκε η ευκαιρία να εκτονώσουν τη συναισθηματική τους φόρτιση, να έρθουν σε επαφή με τις τέχνες και να ψυχαγωγηθούν. Ακόμη και να οδηγηθούν στην παρουσίαση της δουλειάς τους μέσα από μία οργανωμένη θεατρική παράσταση που πραγματικά έδωσε ηθική ικανοποίηση στους συμμετέχοντες δημιουργούς, και αποτέλεσε κίνητρο για συνεργασία μεταξύ του σχολείου και της οικογένειάς τους.

Εκπαιδευτικό Δράμα

Τα παραπάνω αυτά μπορούν να συντελεστούν και μέσα από την τελευταία θεατρική μεθοδολογική πρακτική, που δεν εφαρμόστηκε ωστόσο ιδιαίτερα στην εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρίες του νομού Ημαθίας λόγω συνθηκών περιορισμού χρόνου και πολλών ή ετερόκλητων τμημάτων: το *εκπαιδευτικό δράμα* με τη βασική τεχνική 'Δάσκαλος σε Ρόλο' (Kempe, 1996· Ελένη & Τριανταφυλλοπούλου, 2004· Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007). Έχοντας ως επίκεντρο τη διερεύνηση και ανάλυση της ανθρώπινης συμπεριφοράς, το *εκπαιδευτικό δράμα* αποτελεί από τη μία έναν ενεργητικό και αποτελεσματικό τρόπο διδασκαλίας και μάθησης και από την άλλη μία αυτόνομη μορφή τέχνης. Οι μαθητές μέσα από αυτό *μαθαίνουν* και η έμφαση δίνεται στην επίλυση προβλημάτων μιας ιστορίας. Αυτό γίνεται μέσα από τη διερεύνηση κοινωνικών θεμάτων μέσω της δραματικής μορφής, κάτι που ταυτόχρονα μπει τους μαθητές και στην τέχνη του θεάτρου, επιτρέποντάς τους παράλληλα να αναπτύξουν όλα τα εκφραστικά τους μέσα (σώμα, λόγο, φωνή), να καλλιεργήσουν τις ψυχοπνευματικές τους δυνάμεις (αυτοπειθαρχία, κριτική σκέψη, ενσυναίσθηση, κ.ά.), να απελευθερωθούν συναισθηματικά και τέλος να αποκτήσουν την αίσθηση της κοινωνικής ευθύνης μέσα από τη συλλογική εμπειρία.

Βασικός στόχος του *εκπαιδευτικού δράματος* είναι η *μάθηση* με την έννοια της κατανόησης του εαυτού μας αλλά και του κόσμου. Είναι μία πολύπλοκη διαδικασία που επιτυγχάνεται μέσω θεατρικών τεχνικών και δράσεων. Οι τεχνικές αυτές είναι ένα είδος απαραίτητων δραστηριοτήτων στη δημιουργία και διαδικασία του εκπαιδευτικού δράματος. Επιπλέον, τόσο



στον χώρο της ειδικής αγωγής όσο και στον χώρο της γενικής εκπαίδευσης, μπορεί να αξιοποιηθεί στη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης. Μέσα από την ασφάλεια και τη διαφορετική οπτική γωνία του ρόλου, οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες προσπαθούν να διερευνήσουν ευαίσθητα θέματα της καθημερινής ζωής και να αναλύσουν συμπεριφορές σε συγκεκριμένες στιγμές της δράσης, κάτι ιδιαίτερα χρήσιμο για την πραγματική τους ζωή. Ακαδημαϊκά και ερευνητικά προγράμματα, όπως αυτά παρατίθενται στο βιβλίο του A. Kempe (1996), που εφάρμοσαν το *εκπαιδευτικό δράμα* σε άτομα με αναπηρίες, π.χ. κωφούς ή άτομα με λεκτικές και σωματικές αδυναμίες, καταδεικνύουν την ανάγκη υλοποίησης τέτοιων προγραμμάτων εξαιτίας των επικοινωνιακών τους αποτελεσμάτων και της θετικής συμβολής τους στο αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου (χωρίς το *εκπαιδευτικό δράμα* να ταυτίζεται με την αυτή καθ'αυτή *δραματοθεραπεία* και τη σκόπιμη χρήση της).

Αποτελέσματα ερευνητικών προγραμμάτων

Ενδιαφέροντα είναι επίσης τα αποτελέσματα σχετικών ερευνητικών προγραμμάτων του εξωτερικού (Kempe, 1996). Συγκεκριμένα, για τους φοιτητές με κάποιο είδος σωματικής ή αισθητηριακής αδυναμίας του Κολεγίου National Star Centre της Βρετανίας συγκινητικά ήταν τα αισθήματα συνύπαρξης, συν-απόφασης, αμοιβαίου σεβασμού, αλλά και ενθάρρυνσης να νιώσουν ότι συμβάλλουν στην πραγματοποίηση του δράματος. Αλλά και σημαντικές και πολύτιμες ήταν οι εμπειρίες και τα οφέλη που προέκυψαν από την ενοποίηση μαθητών ενός ειδικού σχολείου με μαθητές της γενικής εκπαίδευσης μέσω ενός ειδικά σχεδιασμένου προγράμματος *δράματος*. Έτσι βοήθησε ιδιαίτερα στην κοινωνική τους αποδοχή και ενσωμάτωση ή καλύτερα στην κοινωνική τους *ένταξη* για να χρησιμοποιήσουμε σωστότερα τον όρο (Ζώνιου-Σιδέρη, 1998: 21-23).

Περαιτέρω, η πρακτική εμπειρία αυτών των προγραμμάτων έχει καταδείξει μεταξύ άλλων ότι κατά την εφαρμογή του *δράματος* στην εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρίες καλό είναι να αναγνωρίζουμε τους περιορισμούς που βιώνουν οι νέοι με σωματικές αδυναμίες όταν δουλεύουμε μαζί τους όπως και να κατανοούμε τη φύση των αδυναμιών τους και να προσαρμόζουμε ανάλογα τη δουλειά μας στο πνεύμα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας· να 'πολεμάμε' την παθητικότητα που επικρατεί κάποιες φορές στη συμπεριφορά τους, να αγνοούμε το αναπηρικό καροτσάκι ή τις πατερίτσες και να επικεντρώνουμε την προσοχή μας στο άτομο, να δουλεύουμε με δημιουργικό αλλά όχι προστατευτικό τρόπο.

Συμπεράσματα-Προτάσεις

Ολοκληρώνοντας λοιπόν με τις τεχνικές και τα μέσα υλοποίησής της γίνεται εμφανές πως η θεατρική αγωγή στην εκπαίδευση μπορεί να αναπτύξει εξίσου τις κοινωνικές, τις γνωστικές, τις συναισθηματικές και τις



ψυχοκινητικές δεξιότητες. Η παραπάνω διαπίστωση επιβεβαιώνεται και στην πράξη καθώς διάφορες έρευνες και μελέτες έχουν λάβει χώρα διεθνώς σχετικά με τις κοινωνικές, γνωστικές, προσωπικές, συναισθηματικές, σωματικές και ψυχοκινητικές δεξιότητες αλλά και σχετικά με τον τρόπο διδασκαλίας και μάθησης ή τα συναισθήματα και την αυτοαντίληψη ατόμων που διακρίνονταν για τις ειδικές εκπαιδευτικές τους ανάγκες. Άτομα κάθε λογής, όπως ενήλικοι, παιδιά, έφηβοι, μαθητές που έπασχαν κυρίως από νοητική υστέρηση, προβλήματα όρασης ή κώφωσης, προβλήματα συμπεριφοράς ή συναισθηματικές διαταραχές, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Μάλιστα, κάποιες από αυτές τις έρευνες σχετίζονται με μεθόδους ψυχοθεραπείας και δραματοθεραπείας και επικεντρώνονται στη θεραπευτική διάσταση της Θ.Α. στην εκπαίδευση (Kemper, 1996· Κοντογιάννη, 2000). Ενδιαφέρον παρουσιάζει ότι «εδώ και χρόνια αρκετοί θεωρητικοί, όπως οι Berghammer, Evans, Pearson, έχουν προτείνει την εισαγωγή της στο αναλυτικό πρόγραμμα για την εκπαίδευση αναπήρων, καθώς «μετατρέπει τη μάθηση σε ένα κοινωνικό γεγονός, συνεπώς πρόκειται για μάθηση αναβαθμισμένη, απελευθερωτική και διαπολιτισμική» (Άλκηστις, 2008: 238).

Για όλους τους παραπάνω λόγους συμπεραίνεται ότι προβάλλει επιτακτική η ανάγκη να εφαρμόζεται η Θ.Α. στην εκπαίδευση των ΑΜΕΑ εφόσον συμβάλλει στον αυτοπροσδιορισμό και στην ολόπλευρη ανάπτυξή τους, αποτελώντας το πλέον γόνιμο παιδαγωγικό μέσο. Για την ουσιαστική εφαρμογή της ωστόσο στον κρίσιμο χώρο της ειδικής αγωγής προτείνεται να παραμείνει στο ωρολόγιο πρόγραμμα των σχολείων της χώρας (εφόσον ήδη συμπεριλήφθηκε), αφού μπορεί να συνδυαστεί και με επιμέρους καλλιτεχνικές δραστηριότητες αλλά και να διασυνδεθεί με την ύλη των γνωστικών αντικειμένων του σχολείου αποσκοπώντας στη διαθεματικότητα και διεπιστημονικότητα. Άρα αυτό που απομένει και ελπίζουμε να υλοποιηθεί είναι η περαιτέρω ένταξη και ουσιαστικότερη αξιοποίηση της θεατρικής αγωγής αλλά και όλων των τεχνών στον χώρο της Ειδικής Αγωγής, και συγκεκριμένα στην εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρίες, ώστε η ίδια να συνεισφέρει πολλαπλώς μέσα από τον ενεργητικό τρόπο διδασκαλίας και μάθησης και να επιδιωχθεί να καταστεί ένα από τα βασικά μέσα για την κοινωνική, πολιτισμική, ηθική και πνευματική ανάπτυξη του ανάπηρου μαθητή που το σχολείο οφείλει να επιδιώξει και να παρέχει.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

- Beauchamp, H. (1998). *Lesen fantset le jeu dramatique: Apprivoise rle theatre*. Bruxelles: deBoeck.
- Cattanach, A. (1994). *PlayTherapy*. London: Jessica Kingsley Publishers Ltd.
- Faure, G. & Lascar, S. (1979). *Le Jeu dramatique à l' école élémentaire*. Paris: Bordas.



Kempe, A.(Ed.) (1996). *Drama education and special needs: a handbook for teachers in mainstream and special schools*. Cheltenham: NelsonThornes.

Ελληνόγλωσσες

Άλκηστις (1989, ανατύπωση 1998). *Το βιβλίο της δραματοποίησης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Άλκηστις (2008). *Μαύρη αγελάδα – άσπρη αγελάδα. Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος.

Αυδή, Α. & Χατζηγεωργίου, Μ. (2000). *Η τέχνη του Δράματος στην εκπαίδευση. 48 προτάσεις για εργαστήρια θεατρικής αγωγής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Δαδαμόγια, Θ. (2009). "Η αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση και την ένταξη των παιδιών με Κινητικές Αναπηρίες στο σχολικό και ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον". *Special Education, The Voice and Vision of Special Education, 11*. Ανακτήθηκε στις 20/03/2010

από:<https://www.specialeducation.gr/frontend/article.php?aid=225&cid=68>

Διαμαντόπουλος Διον. (2009). *Το παιχνίδι. Ιστορική εξέλιξη, ερμηνευτικές θεωρίες, ψυχοπαιδαγωγικές επιδράσεις*. Θεσσαλονίκη: Πουρναράς.

Ελένη, Έλ. & Τριανταφυλλοπούλου, Κ. (2004). *Το εκπαιδευτικό θέατρο στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό*. Αθήνα: Πατάκης.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (1998). "Ένταξη ατόμων με ειδικές ανάγκες και αναλυτικά προγράμματα". *E21 - Ιδέες και προτάσεις για την Ελλάδα του 21ου αιώνα, 30*, 21-23.

Αναγνωστοπούλου, Ε. & Καρακασνάκη, Χ. (2008). *Αναλυτικά Προγράμματα Μαθησιακών Δυσκολιών-Ενημέρωση-Ευαισθητοποίηση. Προσαρμογές αναλυτικών προγραμμάτων για το νηπιαγωγείο: Σχέδιο διαθεματικής προσέγγισης και πρόγραμμα γλωσσικής ανάπτυξης, τ. α' & τ. β'*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

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

Κουρετζής, Λ. (1991, ανατύπωση 2001). *Το Θεατρικό παιχνίδι. Παιδαγωγική θεωρία, πρακτική και θεατρολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Καστανιώτη.

Κουρετζής, Λ. & Άλκηστις, (1993). *Θεατρική Αγωγή 1 (Βιβλίο για το Δάσκαλο)*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.

Κουρετζής, Λ. (2008). *Το Θεατρικό παιχνίδι και οι διαστάσεις του*. Αθήνα: Ταξιδευτής.

Κρουσταλάκης, Γ. (1994). *Παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες στην οικογένεια και το σχολείο. Ψυχοπαιδαγωγική παρέμβαση για μια συμβουλευτική γονέων και εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Λύχνος.

Ματσαγγούρας, Η. (1999, ανατύπωση 2006). *Η σχολική τάξη. Χώρος, ομάδα, πειθαρχία, μέθοδος*. Αθήνα: Γρηγόρη.



- Ματσαγγούρας, Η. (2006β). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. Στρατηγικές διδασκαλίας. Η προσωπική θεωρία ως πλαίσιο στοχαστικο-κριτικής ανάλυσης, τ. 1*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1985). *Εξελικτική ψυχολογία. Ψυχολογική θεώρηση της πορείας της ζωής από τη σύλληψη ως την ενηλικίωση (Προσχολική ηλικία) τ. 2*. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.
- Σέργη, Λ. (1983). *Δραματική έκφραση και αγωγή του παιδιού*. Αθήνα: Gutenberg.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Π.Ι. (1985). *Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις (Κεφ. Ι Ειδική Αγωγή, άρθρο 32)*. ΦΕΚ Α'167/30.09.1985 ΝΟΜΟΣ ΥΠ' ΑΡΙΘ. 1566/1985. Αθήνα: Συγγραφέας.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Π.Ι. (1996). *Πλαίσιο αναλυτικού προγράμματος ειδικής αγωγής.Π.Δ. 301, ΦΕΚ Α'208/29.08.1996*. Αθήνα: Συγγραφέας.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Π.Ι. (2000). *Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις.ΦΕΚ Α'78/14.03.2000 ΝΟΜΟΣ ΥΠ' ΑΡΙΘ. 2817/2000*. Αθήνα: Συγγραφέας.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Π.Ι. (2003). *Διαθεματικό ένιαίο πλαίσιο προγράμματος σπουδών και αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών υποχρεωτικής εκπαίδευσης, Αρ. 7 Θεάτρου, 127-135*. Αθήνα: Συγγραφέας.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Π.Ι. – Τμήμα Ειδικής Αγωγής (2004). *Αναλυτικά προγράμματα σπουδών για μαθητές με προβλήματα ακοής για τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, τ. β', 146-157*. Αθήνα: Συγγραφέας.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Π.Ι. (2006). *Ολοήμερα σχολεία ειδικής αγωγής.ΦΕΚ Β'206/13.02.2006 ΑΠΟΦΑΣΗ ΥΠ' ΑΡΙΘ. Φ.50/43/13874/Γ1 (3)*. Αθήνα: Συγγραφέας.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Π.Ι. (2008). *Ειδική αγωγή και εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.ΦΕΚ Α'199/02.10.2008 ΝΟΜΟΣ ΥΠ' ΑΡΙΘ. 3699/2008*. Αθήνα: Συγγραφέας.
- Χολέβα, Ν. (2007). "Ελληνική νοηματική γλώσσα. Μια θεατρική γλώσσα στην εκπαίδευση". *Εκπαίδευση και Θέατρο, 7*, 34-42.

Αικατερίνη Τόμτση

Εκπαιδευτικός Θεατρικής Αγωγής ΔΠΕ Ημαθίας
ktomtsi@yahoo.com



Η Τέχνη μέσα από τη χρήση και αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών στο Νηπιαγωγείο

Αναστασία Τσαβδάρη

Περίληψη

Με την παρούσα εργασία γίνεται προσπάθεια να αναδειχθεί η σημαντικότητα της τέχνης στο νηπιαγωγείο με τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών, μέσω ενός διδακτικού σεναρίου. Σύμφωνα με τα νέα παιδαγωγικά δεδομένα, η επαφή των μικρών παιδιών με την τέχνη αποτελεί σημαντικό κομμάτι του προγράμματος σπουδών της προσχολικής αγωγής καθώς οι εικαστικές τέχνες βοηθούν τους μικρούς μαθητές στην αυτοέκφραση, τη δημιουργία, την ανάπτυξη της φαντασίας και την εξοικείωση με σημαντικά δημιουργήματα του παγκόσμιου πολιτισμού. Από την άλλη πλευρά, την τελευταία δεκαετία έχει ξεκινήσει ένας ευρύτατος διάλογος σχετικά με την ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία και τα οφέλη που αποκομίζουν οι μαθητές, αλλά και οι εκπαιδευτικοί τόσο σε γνωστικό όσο και σε παιδαγωγικό επίπεδο (Jimoγιannis, 2008). Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι ο σχεδιασμός και η υλοποίηση διδακτικού σεναρίου για παιδιά προσχολικής ηλικίας τα οποία θα γνωρίσουν την τέχνη με την αξιοποίηση του ηλεκτρονικού υπολογιστή. Το προτεινόμενο διδακτικό σενάριο αποτέλεσε μέρος μιας διαθεματικής προσέγγισης και υλοποιήθηκε σε παιδιά νηπιαγωγείου. Αποτελεί μία πρόταση για εκπαιδευτική παρέμβαση η οποία μπορεί να συμπεριληφθεί στη βασική θεματολογία του εκάστοτε σχολικού έτους. Στόχος αυτής είναι να εμπλουτίσουν τα παιδιά τις γνώσεις τους για την τέχνη και να αξιοποιήσουν τις ήδη υπάρχουσες με δημιουργικό και ευρηματικό τρόπο χρησιμοποιώντας τις δυνατότητες της τεχνολογίας.

Λέξεις κλειδιά: Τέχνη, Εικόνες, Νέες Τεχνολογίες (ψηφιακά μέσα), Νηπιαγωγείο, Οικογένεια.

1. Εισαγωγή

Το διδακτικό σενάριο σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε για παιδιά προσχολικής ηλικίας τα οποία θα γνωρίσουν την τέχνη μέσα από τη επεξεργασία μιας ευρύτερης θεματικής που αφορά την οικογένεια, με την χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή. Η ανάπτυξη και η συγγραφή του προτεινόμενου σεναρίου καθώς και η επιλογή των εκπαιδευτικών λογισμικών στηρίχτηκε στο επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση εκπαιδευτικών στις Τ.Π.Ε. Β΄ Επιπέδου. Το διδακτικό σενάριο υλοποιήθηκε το 2016, σε τμήμα 23 νηπίων στο ολόημερο τμήμα του 20^{ου} Νηπιαγωγείου Καλαμαριάς και αξιοποιήθηκε σε διάρκεια ενός μήνα, πραγματοποιώντας δύο δραστηριότητες ανά εβδομάδα. Το προτεινόμενο σενάριο είναι συμβατό με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου (ΑΠΣ) και βασισμένο στους στόχους και τη φιλοσοφία του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγράμματος Σπουδών (ΔΕΠΠΣ, 2003), λαμβάνοντας υπόψη την διαθεματική προσέγγιση της γνώσης. Κυρίως συνδέει τη διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων με τις Νέες Τεχνολογίες δίνοντας στα παιδιά τη δυνατότητα να αξιοποιήσουν την προϋπάρχουσα γνώση και εμπειρία και στη συνέχεια να αναπτύξουν την



ενεργό συμμετοχή, την δημιουργική έκφραση και την αυτοαντίληψη, με την παροχή ίσων ευκαιριών μάθησης.

2. Θεωρητική προσέγγιση

Είναι έμφυτη η τάση του παιδιού να εξερευνά τον κόσμο που το περιβάλλει και να τον αναπαριστά με σχέδια και χρώματα. Η επαφή με την τέχνη αποτελεί ένα σημαντικό κομμάτι του προγράμματος σπουδών της προσχολικής αγωγής καθώς το σχέδιο και οι εικαστικές τέχνες βοηθούν τους μικρούς μαθητές στην έκφραση, τη δημιουργία και την ανάπτυξη της φαντασίας. Οι τέχνες όπως η ζωγραφική, η γλυπτική, η κίνηση, η μουσική και η δραματική τέχνη μπορούν να προσελκύσουν το ενδιαφέρον των παιδιών από την πολύ μικρή ηλικία (Οδηγός Νηπιαγωγού, 2006). Εξοικειώνονται με σημαντικά δημιουργήματα του πολιτισμού καθώς γνωρίζουν έργα μεγάλων ζωγράφων. Τα παιδιά απολαμβάνουν τα έργα τέχνης. Όταν τα προσεγγίζουν εμπειρικά με παιγνιώδη τρόπο και δια μέσου των πολυαισθητηριακών συνειρμών, της προσωπικής ταύτισης οδηγούνται στην έκφραση – δημιουργία. Είναι ένα διαδοχικό πέρασμα από τη θέαση – απόλαυση των εικόνων, στην αυθόρμητη έκφραση και στη διερεύνηση συναισθημάτων που οδηγεί και στη συγγραφή κειμένων (Γρόσδος, 2018). Άλλωστε η αξιοποίηση της τέχνης στη μάθηση συμβάλλει καθοριστικά στην ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού και της δημιουργικότητας. Μέσα στα πλαίσια αναθεώρησης των παραδοσιακών τρόπων διδασκαλίας και μάθησης η αξιοποίηση των διαφόρων τεχνών στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι επιτακτική καθώς οδηγεί τους μαθητές σε αποτελεσματικότερο τρόπο μάθησης (Κόκκος, 2011· Ράικου, 2011). Η επιλογή δε κατάλληλων έργων τέχνης είναι μία δύσκολη, αρκετά χρονοβόρα και πολύπλοκη διαδικασία. Είναι σημαντικό να επιλέξει κανείς έργα τέχνης που έχουν αισθητική αξία, αναπαραστατικό χαρακτήρα, σχετίζονται με τις εμπειρίες ζωής των παιδιών και μπορούν να υποκινήσουν τον κριτικό στοχασμό στο θέμα που επεξεργάζονται. Τα παιδιά ανακαλύπτουν ότι η τέχνη είναι μέσο έκφρασης και επικοινωνίας μεταξύ των ανθρώπων. Εξάλλου χρησιμοποιούν την τέχνη σε συνδυασμό με άλλες δραστηριότητες του προγράμματος (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2003)

Οι έρευνες που αναφέρονται στην αισθητική ανάπτυξη του παιδιού άλλοτε αναφέρονται στο «παιδί δημιουργό» και άλλοτε στο «παιδί θεατή» χωρίς να είναι σαφή τα όρια. Η Y. Bernard (1973) υποστηρίζει πώς η εξοικείωση με το έργο τέχνης είναι πιο συχνά το αποτέλεσμα μιας αγωγής που έχει δεχτεί κανείς κατά τη παιδική ή την εφηβική του ηλικία. Ο L. Porcher (1973) υποστηρίζει πως η αισθητική απόλαυση είναι ένα εσωτερικό συγκινησιακό γεγονός και αποτέλεσμα πλατειάς καλλιέργειας, δικαιολογώντας μια αγωγή η οποία οφείλει να είναι πολύ εξειδικευμένη. Ο R. Prunot (1978) διαπιστώνει πως η συμπεριφορά και οι αντιδράσεις του παιδιού απέναντι στο έργο τέχνης μπορεί να είναι αποτέλεσμα της διαπαιδαγώγησής του. Κατά τον H. Gardner τρία είναι τα αλληλοεπιδρώντα συστήματα κατά τη



διάρκεια της αισθητικής διαδικασίας: το μυαλό, η καρδιά και το χέρι («του αντιλαμβάνεσαι, του συναισθάνεσαι και του δημιουργείς») (Καπουλίτσα, 2009).

Επίσης οι εικόνες έχουν μία πολύ σημαντική θέση μέσα στα προγράμματα της προσχολικής αγωγής. Εμφανίζονται στην πλειοψηφία των δραστηριοτήτων. Η ανάγνωση της εικόνας είναι μία ουσιαστική ενέργεια γιατί η σύγχρονη κοινωνία την έχει τοποθετήσει στο κέντρο των ενδιαφερόντων (Καπουλίτσα, 2009). Είναι αναπαραστάσεις του κόσμου, αποτελούν προσομοιώσεις συμβάντων και λειτουργούν ως ερεθίσματα εκδήλωσης δημιουργικής στάσης. Οι εικόνες συμβάλλουν στη δημιουργία προσομοιωτικού περιβάλλοντος, ενός τεχνητού γεγονότος, κατάστασης ή διαδικασίας που μοιάζει με πραγματικό γεγονός. Το παιδί καλείται να αποκτήσει μία προσωπική σχέση με την εικόνα, να επιλέξει ένα φανταστικό ρόλο, να ταυτιστεί με πρόσωπα και να δράσει (Γρόσδος, 2015).

Επισημώς η ένταξη των Νέων Τεχνολογιών στο νηπιαγωγείο πραγματοποιήθηκε στην Ελλάδα το 2003 με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών. Σκοπός της Πληροφορικής σύμφωνα με το Α.Π.Σ. είναι «η γνωριμία των νηπίων με την Πληροφορική και τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ)» καθώς και «η ένταξη των ΤΠΕ ως εργαλείων ψυχαγωγίας και γνώσης σε όλο το πρόγραμμα σπουδών του νηπιαγωγείου μέσω των διαθεματικών δραστηριοτήτων» (ΔΕΠΠΣ, 2003). Ο υπολογιστής αποτελεί ένα από τα πέντε γνωστικά αντικείμενα του Αναλυτικού Προγράμματος του νηπιαγωγείου και εργαλείο μάθησης για τα παιδιά. Εξάλλου τα μικρά παιδιά έρχονται σε επαφή στην καθημερινή τους ζωή με πληθώρα τεχνολογικών επιτευγμάτων πολύ προτού φοιτήσουν στο νηπιαγωγείο. Έχουν μία σειρά από εμπειρίες και η εικόνα του ηλεκτρονικού υπολογιστή δημιουργεί την αίσθηση ενός απαραίτητου εργαλείου. Είναι γεγονός πως υπήρξαν αρχικά έντονοι φόβοι και δισταγμοί για τις επιδράσεις των Τ.Π.Ε. στα μικρά παιδιά. Τα τελευταία χρόνια άρχισαν να απομακρύνονται οι φόβοι αυτοί και σε αυτό βοήθησαν οι έρευνες, που έδειξαν τη θετική συμβολή των Τ.Π.Ε. στην αγωγή και ανάπτυξη των παιδιών της προσχολικής ηλικίας. Ο ηλεκτρονικός υπολογιστής αν αξιοποιηθεί σε κατάλληλα οργανωμένο μαθησιακό περιβάλλον από ενημερωμένους εκπαιδευτικούς μπορεί να ενθαρρύνει τις μεταξύ των παιδιών αλληλεπιδράσεις, προωθώντας την κοινωνικοποίησή τους, να ενισχύσει την ευελιξία της σκέψης και τη δημιουργικότητά τους, να συμβάλλει στην ικανότητα για επίλυση προβλημάτων. Έχει καταγραφεί ότι μπροστά στον υπολογιστή τα παιδιά αναπτύσσουν προφορική επικοινωνία σε πιο προχωρημένο βαθμό από τις περιπτώσεις των παραδοσιακών δραστηριοτήτων. Καθώς οι σύγχρονες κοινωνίες απαιτούν τον τεχνολογικό εγγραμματοισμό των πολιτών τους, η μύηση των μικρών παιδιών στον κόσμο της σύγχρονης τεχνολογίας από το νηπιαγωγείο συμβάλλει στη διεύρυνση των εκπαιδευτικών ευκαιριών τους.



3. Μεθοδολογική προσέγγιση

Για να αναπτυχθούν αναπτυξιακά κατάλληλες πρακτικές χρειάζεται ο εκπαιδευτικός να έχει βαθιά γνώση του κάθε παιδιού και του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο αναπτύσσεται και μαθαίνει. Εξάλλου, η διερεύνηση των γνώσεων των παιδιών για το περιβάλλον με το οποίο αλληλεπιδρούν, η σχέση αλληλεξάρτησης που αναπτύσσουν με αυτό καθώς και η απόκτηση θετικών συμπεριφορών αποτελούν σημαντικό κομμάτι του αναλυτικού προγράμματος σπουδών για το νηπιαγωγείο (Δ.Ε.Π.Π.Σ, 2003) Το διδακτικό μοντέλο που εφαρμόστηκε στο διδακτικό σενάριο είναι η θεματική προσέγγιση. Ο σχεδιασμός του σεναρίου, η χρονική διάρκειά του, η επιλογή των μαθησιακών στόχων και ο τρόπος υλοποίησης έχουν γίνει από τον εκπαιδευτικό, λαμβάνοντας όμως υπόψη τα ενδιαφέροντα, τις ανάγκες και το επίπεδο των παιδιών του τμήματος. Το σενάριο υποστηρίζει τη συνεργατική μάθηση. Σχεδιάστηκε έτσι ώστε να ενθαρρύνει τη συνεργασία μεταξύ των παιδιών. Βασίζεται στις εποικοδομιστικές και κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες μάθησης. Τα παιδιά μαθαίνουν μέσα από διαδικασίες διερεύνησης, ανακάλυψης και επίλυσης προβλημάτων. Η μάθηση συντελείται μέσω του περιβάλλοντος το οποίο είναι πλούσιο σε ερεθίσματα τα οποία κινητοποιούν τα παιδιά να αλληλεπιδράσουν (εποικοδομισμός, θεωρία του Piaget). Επίσης τα παιδιά αλληλεπιδρούν μεταξύ τους (εργασία σε ομάδες) ή με την εκπαιδευτικό (δραστηριότητες της ολομέλειας και δραστηριότητες μιας μικρής ομάδας 2-3 ατόμων), αναπτύσσοντας μεταξύ τους κοινωνική αλληλεπίδραση (κοινωνικοπολιτισμική θεωρία, Vygotsky). Επίσης στο σενάριο περιλαμβάνονται συμπεριφοριστικής μορφής δραστηριότητες κυρίως κατά την παρουσίαση της νέας γνώσης στην ολομέλεια της τάξης. Κρίνεται αναγκαίο από τον εκπαιδευτικό να παρέχει πληροφορίες για τη νέα γνώση στα παιδιά, πάντα όμως δημιουργώντας κατάλληλο περιβάλλον και κινητοποιώντας τον προβληματισμό των παιδιών.

4. Οργάνωση της τάξης και υλικοτεχνική υποδομή

Το διδακτικό σενάριο υλοποιήθηκε σε τμήμα 23 νηπίων στο ολοήμερο τμήμα του 20^{ου} Νηπιαγωγείου Καλαμαριάς. Περιλαμβάνει δραστηριότητες που απευθύνονται τόσο στην ολομέλεια της τάξης όσο και στην ομάδα δύο-τριών παιδιών τα οποία εργάζονται στην γωνιά του Η/Υ. Να αναφερθεί η ύπαρξη λειτουργίας ενός υπολογιστή στο χώρο της τάξης, γεγονός που απαιτεί πολύ χρόνο και εξαιρετική οργάνωση από την εκπαιδευτικό για την υλοποίηση των δραστηριοτήτων. Πρέπει να αναφερθεί ότι καθώς η ομάδα εργάζεται στον υπολογιστή για την υλοποίηση της εκάστοτε δραστηριότητας, τα υπόλοιπα παιδιά απασχολούνται με άλλες δραστηριότητες συμβατού περιεχομένου. Για την υλοποίηση του σεναρίου αξιοποιήθηκαν οι υπηρεσίες



των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) με προϋπόθεση την καλή συντήρηση της μονάδας του Η/Υ. Θεωρούνται απαραίτητα:

- Ένας υπολογιστής με σύνδεση στο διαδίκτυο και τις υπηρεσίες που προσφέρει (μηχανές αναζήτησης, εκπαιδευτικά περιβάλλοντα)
- Η εγκατάσταση των λογισμικών που θα χρησιμοποιηθούν για την υλοποίηση του σεναρίου.
- Περιφερειακό σύστημα υπολογιστή: εκτυπωτής, ηχεία, μικρόφωνο.
- Προτζέκτορας
- Ψηφιακή φωτογραφική μηχανή
- Αναλώσιμα υλικά για τις εκτυπώσεις (δημιουργία κάδρου, κ. ά)

5. Σκοπός και στόχοι του σεναρίου

Γενικός σκοπός του σεναρίου είναι να έρθουν τα νήπια σε επαφή με την τέχνη μέσω μιας ευρύτερης θεματικής, την οικογένεια και να μάθουν ποιά είναι η εξέλιξη του ανθρώπου και ότι ο καθένας ανήκει στη δική του οικογένεια. Να εργαστούν ομαλά σε ομάδες για τη διερεύνηση του θέματος που έχει νόημα και εξαιρετικό ενδιαφέρον για τα ίδια και να παρουσιάσουν τις γνώσεις που κατέκτησαν στο ευρύτερο περιβάλλον (παιδιά, γονείς). Οι επιμέρους στόχοι:

Ως προς το γνωστικό αντικείμενο τα νήπια ενθαρρύνονται :

- Να προσεγγίζουν και να αποσαφηνίζουν βασικές χρονικές έννοιες και να αντιλαμβάνονται τη χρονική ακολουθία γεγονότων και να αντιληφθούν την εξέλιξη του ανθρώπου
- Να κατανοήσουν ότι υπάρχουν παιδιά που δεν ανήκουν στο συνηθισμένο τύπο γονεϊκής οικογένειας.
- Να περιγράφουν την οικογένειά τους, να εξηγούν τις διάφορες επιλογές και να ερμηνεύουν τις πράξεις τους.
- Να εκφράσουν μέσα από τη ζωγραφική σχέσεις και συναισθήματα
- Να εκφραστούν εικαστικά χρησιμοποιώντας χρώματα με τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών
- Να βελτιώσουν τις ψυχοκινητικές τους ικανότητες (συντονισμός ματιού- χεριού).
- Να παίρνουν πληροφορίες από διάφορες πηγές (έργα τέχνης) και να ενθαρρύνονται να εκφράζουν τις σκέψεις, τις προτιμήσεις και το ενδιαφέρον τους.

Ως προς τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών:

- Να χρησιμοποιούν τον ηλεκτρονικό υπολογιστή ως μέσον που βοηθάει τον άνθρωπο στην εργασία του.
- Να χρησιμοποιούν κατάλληλα λογισμικά για την υλοποίηση δραστηριοτήτων και να εξοικειωθούν με το πληροφορικό περιβάλλον τους.
- Να μάθουν να χρησιμοποιούν με ευχέρεια τις μηχανές αναζήτησης ως μέσο συλλογής πληροφοριών και διαφόρων στοιχείων (εικόνων).



- Να εξοικειωθούν στο να δημιουργούν φακέλους και να αποθηκεύουν αρχεία.
- Να μάθουν να χειρίζονται την ψηφιακή μηχανή και τον εκτυπωτή και να αξιοποιούν αυτά για να υποστηρίξουν τις δράσεις τους.

Ως προς τη μαθησιακή διαδικασία:

Τα νήπια ενθαρρύνονται στο:

- Να αναπτύξουν ικανότητες συνεργασίας έτσι ώστε να αλληλεπιδρούν προκειμένου να πετύχουν συγκεκριμένους στόχους.
- Να κινητοποιήσουν τη δημιουργική τους σκέψη και φαντασία
- Να εξασκήσουν την κριτική τους ικανότητα.
- Να κατανοήσουν την αξία της ομαδικής εργασίας σεβόμενοι τις απόψεις και την εργασία των άλλων.

6. Λογισμικά και περιβάλλοντα που εφαρμόστηκαν:

Για την υλοποίηση του σεναρίου χρησιμοποιήθηκαν τα παρακάτω υπολογιστικά περιβάλλοντα και εκπαιδευτικά λογισμικά:

- Φυλλομετρητής Διαδικτύου
- Μηχανές αναζήτησης
- Εκπαιδευτικά περιβάλλοντα Διαδικτύου : Web 2.0 / Jigsaw puzzle

Λογισμικά γενικής χρήσης:

- Λογισμικό επεξεργασίας κειμένου (Word)
- Λογισμικό παρουσίασης (Power Point)
- Λογισμικό καταγραφής, αναπαραγωγής, οργάνωσης και επεξεργασίας βίντεο (Movie Maker)

Λογισμικά ανοικτού τύπου:

- Λογισμικό εννοιολογικής χαρτογράφησης (Kidspiration)
- Λογισμικό δημιουργίας και έκφρασης (Tux Paint)

7. Προκαταβολικός οργανωτής

Η εκπαιδευτικός εκμεταλλεύτηκε ένα αυθόρμητο γεγονός που μετέφερε ένα νήπιο επιστρέφοντας από την ανάπαυλα του Σαββατοκύριακου. Στις πρωινές καθημερινές ρουτίνες αναφέρθηκε στο όμορφο διήμερο που πέρασε με την οικογένειά του στο χωριό των γονιών του. Έδωσε η εκπαιδευτικός την ευκαιρία στα παιδιά να μιλήσουν για την οικογένειά τους από πόσα άτομα αποτελείται, αν υπάρχουν μεγαλύτερα ή μικρότερα αδέρφια, για τις γιαγιάδες και τους παππούδες, κ.ά. Εν συνεχεία οργάνωσε μία δραστηριότητα για την ανίχνευση των πρότερων γνώσεων των παιδιών με το λογισμικό εννοιολογικής χαρτογράφησης.

8. Δραστηριότητες διδακτικού σεναρίου

1^η Δραστηριότητα (1 διδακτική ώρα): «Ανίχνευση πρότερης γνώσης »

Η εκπαιδευτικός εισάγει στην επιφάνεια του λογισμικού Kidspiration ένα κεντρικό πλαίσιο σπιτιού και εικόνες από ανθρώπινες φιγούρες και διάφορες

άλλες από τις βιβλιοθήκες του λογισμικού. Τα παιδιά καλούνται να τοποθετήσουν τι μπαίνει μέσα στο σπίτι (ανθρώπινες φιγούρες). Οι υπόλοιπες εικόνες παραμένουν εκτός περιβάλλοντος σπιτιού. Τα νήπια αξιοποιούν τις υπάρχουσες γνώσεις τους και επιλύουν το πρόβλημα ανταλλάσσοντας απόψεις μεταξύ τους.

2^η Δραστηριότητα (1 διδακτική ώρα): «Η Εξέλιξη του ανθρώπου – παρουσίαση της νέας γνώσης»

Με τη δραστηριότητα αυτή η εκπαιδευτικός παρουσιάζει μέρος της νέας γνώσης στα παιδιά (παράρτημα, 1). Αρχικά συλλέγει εικόνες από το διαδίκτυο (μηχανή αναζήτησης) που αφορούν την εξέλιξη του ανθρώπου και στη συνέχεια τις τοποθετεί σε εξελικτική σειρά βάζοντας υπότιτλους. Καταγράφει τους υπότιτλους με συνοδεία κλασσικής μουσικής (συμφωνία αρ.9 του Μπετόβεν). Προσπαθεί με το λογισμικό Movie Maker να κεντρίσει το ενδιαφέρον των παιδιών δίνοντας εικόνα, λόγο και ήχο. Παρουσιάζει την νέα γνώση με πολυμεσικό τρόπο. Η παρουσίαση γίνεται σε πολύ σύντομο χρόνο, αφενός για να μην κουράσει τα παιδιά και αφετέρου να επικεντρωθεί σε συγκεκριμένα και ουσιαστικά σημεία της εξέλιξης του ανθρώπου. Ακολουθεί συζήτηση στην ολομέλεια της τάξης. Τα παιδιά θέτουν ερωτήματα που τους δημιουργήθηκαν με την παρουσίαση και ακολουθεί ένας δημιουργικός διάλογος.

2^η δραστηριότητα: *« Η εξέλιξη του ανθρώπου» -
παρουσίαση νέας γνώσης*



Εικόνα 1.

3^η Δραστηριότητα (1 διδακτική ώρα): «Η μικρή Νατάσα πρέπει να ενώσει τα μέλη της οικογένειας. Τι λέτε θα τα καταφέρει;»

Η εκπαιδευτικός έχει δημιουργήσει στην επιφάνεια εργασίας του υπολογιστή ένα αρχείο Kidspiration. Έφτιαξε έναν εννοιολογικό χάρτη όπου στο κέντρο



«Προτάσεις Τέχνης και Πολιτισμού στην Εκπαίδευση»

υπάρχει η λέξη οικογένεια και τριγύρω εικόνες από τις βιβλιοθήκες του λογισμικού. Τα παιδιά καλούνται να μπουν στη διαδικασία να εξερευνήσουν, αν η μικρή Νατάσα μπορεί να ενώσει τα μέλη της οικογένειας. Όταν τα καταφέρει επιβραβεύεται. Η δραστηριότητα αποτελεί άσκηση εξάσκησης των παιδιών στα μαθηματικά ως προς την ομαδοποίηση με κριτήριο την οικογένεια.

3^η δραστηριότητα: « Η μικρή Νατάσα πρέπει να ενώσει τα μέλη της οικογένειας. Τι λέτε θα τα καταφέρει;»



Εικόνα 2

4^η Δραστηριότητα (1 διδακτική ώρα: « Οικογένεια - παρουσίαση νέας γνώσης»

Η 4^η δραστηριότητα αποτελεί παρουσίαση της νέας γνώσης στην ολομέλεια της τάξης μέσω βιντεοπροβολέα (πάρνημα, 2). Αρχικά η εκπαιδευτικός βρίσκει κατάλληλες εικόνες από το διαδίκτυο και παραμύθια από το youtube και δημιουργεί μία πολυμεσική παρουσίαση χρησιμοποιώντας το λογισμικό παρουσίασης (Power point), εισάγοντας εικόνες με τίτλο και παραμύθια με υπερσυνδέσμους από το youtube:

<http://www.youtube.com/watch?v=VOAx4hBVrUo>

<http://www.youtube.com/watch?v=b6D2voep40c>

**4^η δραστηριότητα: « Οικογένεια» -
παρουσίαση της νέας γνώσης**



Εικόνα 3

Ιδιαίτερα παρουσιάζει με έναν ξεχωριστό τρόπο την οικογένεια παλαιότερων χρόνων, οικογένεια και Θρησκεία, πως δημιουργείται η οικογένεια και μορφές αυτής (μονογονεϊκή, πολύτεκνη, κ.α). Τα παιδιά παρακολουθούν την παρουσίαση από την εκπαιδευτικό και στη συνέχεια αναπτύσσουν τα ερωτήματά τους και ακολουθεί συζήτηση με κριτική ματιά.

5^η Δραστηριότητα (1 διδακτική ώρα): «Ελάτε να φτιάξουμε πάζλ»

Η εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί κάποιες από τις εικόνες της οικογένειας που είναι γνώριμες στα παιδιά και παρουσιάστηκαν στη 4^η δραστηριότητα. Με τα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα Web2.0/ jigsaw puzzle δημιουργεί πάζλ με τρεις από αυτές τις εικόνες εφόσον πρωτίστως έχει δημιουργήσει λογαριασμό. Τα παιδιά καλούνται να παίξουν και να προσπαθήσουν να φτιάξουν τα πάζλ τα οποία μπορούν να έχουν διαφορετικό βαθμό δυσκολίας αναλόγως με τα κομμάτια καθώς και τον χρόνο που χρειάζονται να τα φτιάξουν. Η συγκεκριμένη δραστηριότητα αποτελεί μία άσκηση εμπέδωσης και παιχνιδιού που προσφέρει στα παιδιά ευχαρίστηση. Εξασκούνται στην παρατηρητικότητα και στο χρόνο ετοιμότητας.

1. <http://www.jigsawplanet.com/?rc=play&pid=38176251ffe4>
2. <http://www.jigsawplanet.com/?rc=play&pid=0767451d3dd4>
3. <http://www.jigsawplanet.com/?rc=play&pid=1e82495415e7>

6^η Δραστηριότητα (1 διδακτική ώρα): «Ζωγράφισε την οικογένειά σου... και εκτύπωσέ την »

Η εκπαιδευτικός δημιούργησε στην επιφάνεια εργασίας του υπολογιστή ένα περιβάλλον χρησιμοποιώντας το λογισμικό έκφρασης και δημιουργίας Tux

Paint και παροτρύνει τα παιδιά να ζωγραφίσουν την οικογένειά τους με όποιο τρόπο μπορούν χρησιμοποιώντας τα υλικά του λογισμικού. Μόλις το κάθε παιδί ολοκληρώσει την εργασία του την αποθηκεύει και την εκτυπώνει. Με τον τρόπο αυτό αντιλαμβάνεται τη σημαντικότητα του Η/Υ στη ζωή του ανθρώπου, έχει άμεσα το αποτέλεσμα που δημιούργησε και νιώθει ικανοποίηση. Είναι μία άσκηση εξάσκησης και ευχαρίστησης για τα παιδιά και κατόπιν συνεννόησης, το κάθε παιδί θα χαρίσει την εργασία στους γονείς του για ενθύμιο την ημέρα της τελικής αξιολόγησης του σεναρίου.



Εικόνα 4

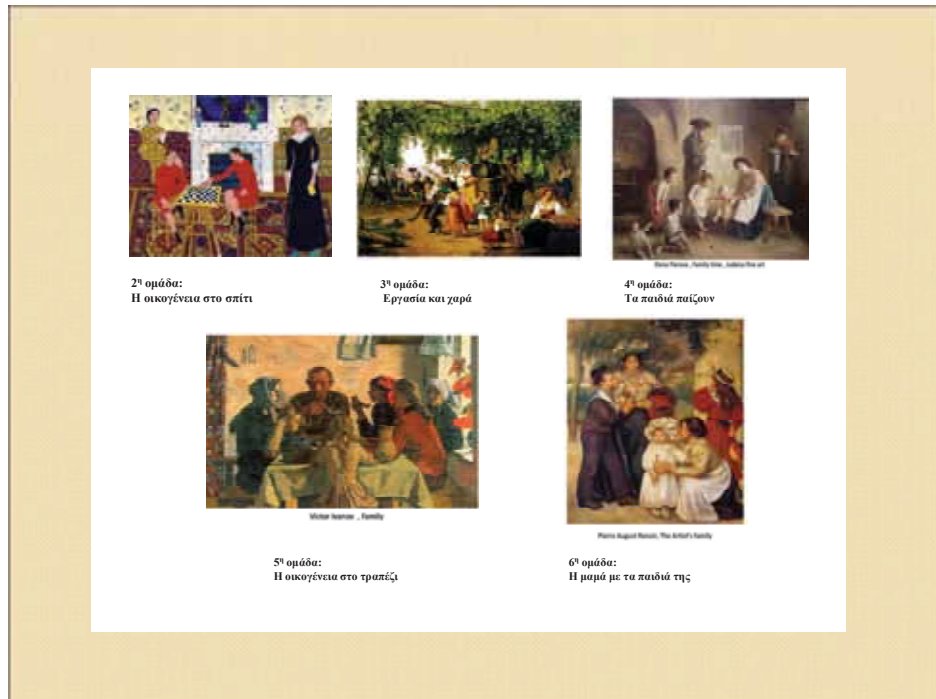
7^η Δραστηριότητα (2 διδακτικές ώρες): Αναζήτηση και αποθήκευση εικόνων- Παρουσίαση δίνοντας δικό τους τίτλο στους πίνακες

«Ποιόν τίτλο θα δώσεις στον πίνακα;»

Στην 1^η διδακτική ώρα με τις οδηγίες της εκπαιδευτικού μία ομάδα τριών παιδιών δημιουργεί στην επιφάνεια εργασίας του Η/Υ ένα φάκελο (δεξί κλικ στο ποντίκι , επιλέγεις «δημιουργία» και στη συνέχεια επιλέγεις "φάκελος") στον οποίο δίνουν την ονομασία πίνακες ζωγραφικής. Στη συνέχεια μέσω του φυλλομετρητή επιλέγουν στη μηχανή αναζήτησης "google" το σύνδεσμο έργα τέχνης και γράφουν τη λέξη "οικογένεια". Προχωράνε στην αναζήτηση και στη συνέχεια αποθηκεύουν τα έργα τέχνης, αφού πρώτα επιλέξουν αυτά που θεωρούν κατάλληλα (με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού) στον φάκελο(παράρτημα,3). Επιλέγουν έξι πίνακες ζωγραφικής. Τα παιδιά χωρίζονται σε έξι ομάδες όσοι και οι πίνακες και κάθε ομάδα αναλαμβάνει να ερμηνεύσει αυτό που βλέπει και μετά από συζήτηση των μελών της να βρει τον κατάλληλο τίτλο για τον πίνακα και να τον υπαγορεύσει στον εκπαιδευτικό που εκτελεί καθήκοντα γραφέα. Στη συνέχεια η κάθε ομάδα παρουσιάζει με παντομίμα στην ολομέλεια της τάξης τον δικό της πίνακα.

«Προτάσεις Τέχνης και Πολιτισμού στην Εκπαίδευση»

Την 2^η διδακτική ώρα η εκπαιδευτικός μαζί με τα παιδιά δημιουργεί παρουσίαση της ομαδικής εργασίας των παιδιών χρησιμοποιώντας το λογισμικό παρουσίασης (Power Point). Η παρουσίαση γίνεται με την βοήθεια του βιντεοπροβολέα και την παρουσιάζουν στα παιδιά του διπλανού τμήματος (εκπαιδευτικός και ολομέλεια παιδιών).



Εικόνα 5. Giorntans, Ο καλλιτέχνης και η οικογένειά του

7^η δραστηριότητα (2 διδακτικές ώρες): Αναζήτηση και αποθήκευση εικόνων- παρουσίαση δίνοντας δικό τους τίτλο στους πίνακες «Ποιόν τίτλο θα δώσεις στον πίνακα;»

- 1^η ομάδα: Μία Κυριακάτικη οικογενειακή στιγμή
- Στον πίνακα αυτό βλέπουμε μία οικογένεια παλαιότερης εποχής και όλοι είναι ντυμένοι με τα επίσημα ρούχα τους.
- πιν. **Giorntans**



Εικόνα 6.

8^η Δραστηριότητα (2 διδακτικές ώρες): Παρουσίαση στους γονείς



1^η διδακτική ώρα: Πραγματοποιείται η παρουσίαση της 7^{ης} δραστηριότητας από την ολομέλεια της τάξης στους γονείς, τους οποίους έχουν καλέσει να παρευρίσκονται στην παρουσίαση του θέματος που επεξεργάστηκαν. Η κάθε ομάδα παρουσιάζει με παντομίμα τον πίνακα που επέλεξε ταυτόχρονα με την παρουσίαση του power point. Τη 2^η διδακτική ώρα το κάθε παιδί παρουσιάζει στους γονείς και μαθητές με δικά του λόγια την οικογένειά του και λέει πόσο πολύ τους αγαπά. Η ατμόσφαιρα είναι συγκινητική και το παιδί χαρίζει την εργασία της 6^{ης} δραστηριότητας (εργασία που δημιούργησε με το λογισμικό tux paint) στους γονείς του .

9. Αξιολόγηση διδακτικού σεναρίου

Η αξιολόγηση αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι ενός εκπαιδευτικού προγράμματος και πραγματοποιείται σε όλη τη διάρκειά του. Με την αξιολόγηση εκτιμάται εκτός του τελικού αποτελέσματος και η διαρκής βελτίωση των δράσεων καθ' όλη τη διάρκεια του σεναρίου. Στην πορεία των δραστηριοτήτων ακολουθήθηκε η διαμορφωτική αξιολόγηση με τη συμμετοχή των παιδιών με στόχο να υπάρξουν καλές πρακτικές. Προσμετρήθηκε τόσο η μαθησιακή πορεία των παιδιών (συμμετοχή στο σενάριο, ικανότητα συνεργασίας με την ομάδα, ατομική εξέλιξη), όσο και η επιτυχία του σεναρίου. Οι στόχοι του διδακτικού σεναρίου υλοποιήθηκαν με επιτυχία και τα παιδιά ασκήθηκαν με παιγνιώδη τρόπο σε μια σειρά δραστηριοτήτων. Ιδιαίτερο ενθουσιασμό έδειξαν κατά την ενασχόλησή τους με τα έργα τέχνης γνωστών ζωγράφων, προσπαθώντας να ερμηνεύσουν και να δώσουν τίτλους στους πίνακες. Συμμετείχαν με εξαιρετικό τρόπο στην αναπαράσταση των έργων τέχνης μέσω της παντομίμας. Η εργασία σε ομάδες, βοήθησε στην ουσιαστική επικοινωνία ανάμεσα στα μέλη της ομάδας και οδήγησε στην καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων. Τα παιδιά έμαθαν να ακούν τους άλλους, να λαμβάνουν υπόψη τη γνώμη τους, να ανταλλάσσουν απόψεις συνεχίζοντας τη δράση και επεκτείνοντάς την. Γενικότερα επεξεργάστηκαν πληροφορίες, επίλυσαν προβλήματα, δέχτηκαν τη νέα γνώση με κριτική ματιά και συνεργάστηκαν ομαλά μεταξύ τους. Η εκπαιδευτικός σε όλη τη διάρκεια παρατηρεί και κάνει καταγραφές που αφορούν την πρόοδο και το ενδιαφέρον των παιδιών για να μπορέσει να κάνει παρεμβάσεις την κατάλληλη στιγμή. Πρέπει να αναφερθεί ότι προκάλεσε δυσκολία η ύπαρξη ενός μόνο υπολογιστή μέσα στην τάξη σε σχέση με τον αριθμό των παιδιών. Πέρα από τις αντιξοότητες, τα παιδιά βίωσαν συναισθήματα χαράς και απόλαυσης με παιγνιώδη τρόπο σε όλη τη διάρκεια υλοποίησης του συγκεκριμένου διδακτικού σεναρίου (πάραρτημα,4). Επίσης ιδιαίτερο ζήλο κατέβαλαν στην τελική παρουσίαση στους γονείς τους. Ανέλαβαν ρόλους, όπως του παρουσιαστή και του οργανωτή και χάρισε ο καθένας την εικόνα της δικιάς του οικογένειας. Αυτό λειτούργησε σαν μια μορφή τελικής αξιολόγησης. Η παρουσίαση της δουλειάς



των παιδιών στους γονείς αποτέλεσε μία γέφυρα επικοινωνίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

Jimoyiannis, A. (2008). Factors determining teachers' beliefs and perceptions of ICT in education. In A. Cartelli & M. Palma (eds.), *Encyclopedia of Information Communication Technology*, 321-334, Hershey, PA: IGI Global

Ελληνόγλωσσες

Γρόσδος, Σ. (2008). "Λένε ιστορίες οι φωτογραφίες; Φωτογραφία και Δημιουργική Γραφή", *Παράθυρο στην Εκπαίδευση του παιδιού*, 108, 74-83

Γρόσδος, Σ. (2015). "Οι εικόνες ως ερεθίσματα δημιουργικής γραφής" *Παράθυρο στην Εκπαίδευση του παιδιού*, 95, 88-97.

Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Κέντρα στήριξης Επιμόρφωσης, τεύχος 1: Γενικό Μέρος, Πάτρα 2011.

Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Κέντρα στήριξης Επιμόρφωσης, τεύχος 2: Ειδικό Μέρος, ΠΕ 60, Πάτρα 2011.

Καπουλίτσα- Τρούλου Θ. (2009). *Εικαστικές Προσεγγίσεις στην Προσχολική ηλικία*. Θεσσαλονίκη

Κιτσαράς Γ. (2004). *Προγράμματα - Διδακτική Μεθοδολογία Προσχολικής Αγωγής*, Αθήνα.

Κόκκος, Α. (2011). "Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία. Η Διαμόρφωση μιας Μεθόδου", (επιμ.). *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Πανταζής Σ.- Σακελλαρίου Μ., (2005). *Προσχολική Παιδαγωγική*. Εκδ. Ατραπός, Αθήνα.

Ράικου, Ν. (2011). "Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία: Απόπειρα

Εφαρμογής της Μεθόδου σε φοιτήτριες του Πανεπιστημίου Πατρών". (επιμ.). *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α. (2006). *Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της πληροφορίας*. Τόμος Α'. Αθήνα: αυτοέκδοση.

ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2002). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο και Προγράμματα σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων*, Αθήνα.

ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2006). *Ταχύρρυθμα Επιμορφωτικά Προγράμματα των εκπαιδευτικών υποχρεωτικής εκπαίδευσης στα νέα διδακτικά πακέτα*.

ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2006). *Οδηγός Νηπιαγωγού*, Αθήνα.



Ηλεκτρονικές διευθύνσεις

http://alexandergallery.biz/fineart.php?articles_id=118

<https://www.kindykids.gr/art/art-paintings/327-pinakes-zografikis-oikogeneia.html>

https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Peter_Raadsig_-_Vintage_in_Italy_-_KMS505_-_Statens_Museum_for_Kunst.jpg

https://www.google.com/search?q=%CE%95%CE%A1%CE%93%CE%9F+%CE%A4%27%CE%95%CE%A7%CE%9D%CE%97%CF%82+FAMILY+Victor+Ivanov&rlz=1C1OKWM_elGR811GR811&biw=1358&bih=644&sxsrf=ACYBGNS37NRWuewC8Q-Zfj8TYFY_YEI89IA:1574

https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%9A%CE%B1%CF%84%CE%AC%CE%BB%CE%BF%CE%B3%CE%BF%CF%82_%CE%AD%CF%81%CE%B3%CF%89%CE%BD_%CF%84%CE%BF%CF%85_%CE%A9%CE%B3%CE%BA%CF%8D%CF%83%CF%84_%CE%A1%CE%B5%CE%BD%CE%BF%CF%85%CE%AC%CF%81#/media/%CE%91%CF%81%CF%87%CE%B5%CE%AF%CE%BF: Pierre_Auguste_Renoir_La_famille_d_artiste.jpg

Αναστασία Τσαβδάρη

ΣΕΕ ΠΕ 60, 1^{ου} ΠΕΚΕΣ Κεντρικής Μακεδονίας

tsavdarian@gmail.com

Παράρτημα
Πίνακες ζωγραφικής



Mattis H., Η οικογένεια



Raadsig P., Vintage στην Ιταλία



Flevora E., Family Time



Ivanov V. Family

«Προτάσεις Τέχνης και Πολιτισμού στην Εκπαίδευση»



Renoir A., The Artist's Family



Giorgione, Η οικογένεια του ζωγράφου

Ενδεικτικές εργασίες παιδιών



**«Προτάσεις Τέχνης και Πολιτισμού
στην Εκπαίδευση»**



Επηρεασμένη από τον πίνακα
του Giorntans



Επηρεασμένη από τον πίνακα του
Raadsig



«Ως τότε παλληκάρια...» Από τον Ρήγα Βελεστινλή στους Αριστοτέλη Ρήγα & The G-SPOT EXPERIMENT: Σημειωτική ανάγνωση και διαθεματική διδακτική πρόταση

Γεωργία Τσάμπρα - Μαίη Κοκκίδου

Περίληψη

Στην παρούσα εισήγηση προτείνουμε τη διαθεματική αξιοποίηση του μουσικού βίντεο «Ο Θούριος» των Αριστοτέλη Ρήγα & The G-SPOT EXPERIMENT ως παράλληλου κειμένου με τον «Θούριο» του Ρήγα Βελεστινλή. Η δόμηση των νοημάτων του βίντεο πραγματοποιείται με τα εργαλεία της πολυτροπικής ανάλυσης και η συγκριτική μελέτη των κειμένων βασιζέται στις διαθεματικές έννοιες του πολιτισμού και της σύγκρουσης. Η διδακτική πρόταση μπορεί να υλοποιηθεί με την οργάνωση project με κύριους στόχους την ανανέωση του ενδιαφέροντος των μαθητριών/μαθητών για το πρωτότυπο κείμενο, την αντίληψη της λειτουργίας των συστημάτων στα μουσικά βίντεο και την ανάπτυξη του κριτικού πολυτροπικού γραμματισμού.

Λέξεις-κλειδιά: μουσικό βίντεο, κριτικός πολυτροπικός γραμματισμός, διαθεματικότητα

1.Εισαγωγή

Σύμφωνα με το ισχύον πρόγραμμα σπουδών του μαθήματος της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας για το Γυμνάσιο (πρόσβαση από: http://ebooks.edu.gr/info/cps/4deppsaps_Logotexnias_Gymnasiou.pdf) τα λογοτεχνικά κείμενα είναι φορείς εθνικών, οικουμενικών και διαπολιτισμικών αξιών. Η επαφή με αντιπροσωπευτικά έργα της πολιτιστικής μας κληρονομιάς διευρύνει τα όρια της προσωπικής εμπειρίας των μαθητών, ευαισθητοποιεί, αναπτύσσει τη φαντασία, καλλιεργεί τη γλώσσα και προάγει την καλλιτεχνική έκφραση. Ανάμεσα στα σημαντικά έργα της πολιτισμικής μας κληρονομιάς, ο «Θούριος» του Ρήγα Βελεστινλή έχει εξέχουσα θέση και προτείνεται για μελέτη στο σχολικό εγχειρίδιο «Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας» Γ΄ Γυμνασίου (σελ. 28-30, ΟΕΔΒ).

Οι σύγχρονες τάσεις στην εκπαίδευση θεωρούν ότι η διδασκαλία-μάθηση πρέπει να λαμβάνει υπόψη της τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών και να συνδέει τη γνώση με την πραγματική ζωή. Η διαθεματική προσέγγιση προσφέρεται για την υλοποίηση των παραπάνω στόχων (Κοκκίδου, 2015). Υπό αυτό το πρίσμα, ο «Θούριος» μπορεί να μελετηθεί κριτικά και να συνδεθεί με τις πρόσφατες κοινωνικές-πολιτικές αλλαγές στην Ελλάδα.

Η διαθεματική αξιοποίηση του μουσικού βίντεο «Ο Θούριος» των Αριστοτέλη Ρήγα & The G-SPOT EXPERIMENT (πρόσβαση από: <https://www.youtube.com/watch?v=a-nZfY-JwpY>) και η συγκριτική μελέτη του



με τον «Θούριο» του Ρήγα Βελεστινλή προτείνεται προκειμένου να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές τη σχέση της λογοτεχνίας με την ανθρώπινη εμπειρία. Τα νοήματα του βίντεο θα αναδυθούν με τα εργαλεία της πολυτροπικής ανάλυσης και η συγκριτική προσέγγιση των κειμένων θα έχει ως βάση τις διαθεματικές έννοιες του πολιτισμού και της σύγκρουσης. Η παράθεση των στόχων και των μεθοδολογικών εργαλείων θα πλαισιωθεί από ενδεικτικές δραστηριότητες, στη βάση ενός σχεδίου δράσης (project). Η συνδυαστική μελέτη των δύο κειμένων αναμένεται να διευρύνει τη σκέψη των μαθητών και να τους βοηθήσει να γίνουν κριτικοί αναγνώστες, δημιουργώντας δομές επικοινωνίας ανάμεσα στο παρελθόν και το παρόν.

2. Στοιχεία εφαρμογής

Βαθμίδα: Β/θμια εκπαίδευση

Τάξη: Γ΄ Γυμνασίου

Μάθημα: Νεοελληνική Λογοτεχνία

Διάρκεια εφαρμογής: 6-8 διδακτικές ώρες (με ευελιξία ανάλογα με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών)

3. Στόχοι-επιδιώξεις

Ο πρώτος κύριος στόχος της διδακτικής πρότασης είναι μία σύγχρονη ανάγνωση του «Θούριου» του Ρήγα Βελεστινλή. Γύρω από τον στόχο αυτό αναπτύσσονται επιμέρους επιδιώξεις όπως, η ανανέωση του ενδιαφέροντος για το πρωτότυπο, η σύγκριση δύο διαφορετικών κειμένων που παρουσιάζουν το ίδιο θέμα από διαφορετική οπτική γωνία και απευθύνονται σε διαφορετικούς αποδέκτες. Είναι, επίσης, σημαντικό να διερευνηθούν ο τρόπος με τον οποίο ένα υλικό του παρελθόντος αποτελεί αφετηρία για καλλιτεχνική δημιουργία και ιδεολογικό στοχασμό από έναν σύγχρονο καλλιτέχνη, καθώς και οι αξίες που προκύπτουν από τη μελέτη του πρωτότυπου κειμένου σε σχέση με τη σύγχρονη πραγματικότητα.

Ο δεύτερος βασικός στόχος είναι η συμβολή στην ανάπτυξη του κριτικού πολυτροπικού γραμματισμού στους μαθητές. Η πολυτροπικότητα, με όρους σημειωτικής, σημαίνει τον συνδυασμό μέσων από τουλάχιστον δύο συστήματα σημείων. Καθώς οι νέες τεχνολογίες έχουν μετασχηματίσει τον τρόπο επικοινωνίας των ανθρώπων και τις κοινωνικές πρακτικές, ειδικά μέσα από πολυτροπικά κείμενα όπως είναι και το μουσικό βίντεο, η ανάγκη για ψηφιακό πολυτροπικό γραμματισμό είναι ακόμα πιο επιτακτική (Κοκκίδου, 2019).

Ο κριτικός πολυτροπικός γραμματισμός αφορά στο σύνολο δεξιοτήτων που απαιτούνται για την κατανόηση και ερμηνεία των σύγχρονων περιβαλλόντων έκφρασης και επικοινωνίας. Αποκτώντας δεξιότητες κριτικού γραμματισμού οι μαθητές θα μπορούν να διαχειριστούν τις πληροφορίες από τον ψηφιακό πολυτροπικό κόσμο στον οποίο ζουν και αναπτύσσονται (Κοκκίδου, 2019). Μέσα από την αποκωδικοποίηση του μουσικού βίντεο οι



μαθητές αναμένεται να εξοικειωθούν με τις τεχνικές ανάλυσής του, να καταστούν κριτικοί αποδέκτες του, να είναι σε θέση να ερμηνεύουν τα συστήματα εννοιών του και να εντοπίζουν ιδεολογίες στην αφήγηση του βίντεο.

4. Μεθοδολογία της διδασκαλίας

Για την εκπαιδευτική αξιοποίηση του βίντεο μπορεί να οργανωθεί ένα project που θα βασιστεί στη διαθεματική προσέγγιση, αξιοποιώντας τα εργαλεία της πολυτροπικής ανάλυσης. Η μέθοδος project είναι μαθητοκεντρική καθώς οι μαθήτριες/μαθητές συμμετέχουν σε κάθε στάδιο του σχεδιασμού και της υλοποίησης των δράσεων (από τους στόχους μέχρι την αξιολόγηση) και συναποφασίζουν με τους εκπαιδευτικούς το χρονοδιάγραμμα και τις διαδικασίες (Κοκκίδου, 2015). Η μεθοδολογία θα συνδυάζει τις πρακτικές της εμπειρικής διδασκαλίας-μάθησης, την ανακαλυπτική μάθηση, την τεχνική επίλυσης προβλημάτων, τη συζήτηση και τις ομαδοσυνεργατικές διαδικασίες.

Αναφορικά με τη διαθεματική προσέγγιση, έχει διαπιστωθεί ότι η χρήση της στα σχολικά μαθήματα έχει θετικά αποτελέσματα, καθώς ενισχύει τα κίνητρα για μάθηση. Η διαθεματικότητα συνδέεται με το ιδεώδες της ολιστικής γνώσης και με την ιδέα ότι η εκτίμηση των πολλαπλών προοπτικών και πτυχών της γνώσης συνεισφέρει στην πληρέστερη κατανόηση ενός ζητήματος. Η φιλοσοφία της συνεπάγεται μαθησιακές εμπειρίες που σχεδιάζονται με στόχο τη σφαιρική και βαθύτερη κατανόηση (Russell-Bowie, 2009).

Η διαθεματική διδασκαλία-μάθηση αξιοποιεί κοινές θεμελιώδεις έννοιες και διαδικασίες (Miller, 2013· Russell-Bowie, 2009), ώστε οι μαθήτριες/μαθητές να καταστούν ικανοί να συνάγουν, να γενικεύουν, να συγκρίνουν και να συνδυάζουν πληροφορίες και γνώσεις που κατέκτησαν σε έναν γνωστικό τομέα και να τις μεταφέρουν σε άλλες περιοχές. Με αυτόν τον τρόπο αναπτύσσουν ανώτερες δεξιότητες σκέψης και αυτονομούνται στη μάθησή τους (Carr, 2007). Αυτό προϋποθέτει να ανοίξουμε κριτικά και συγκριτικά την οπτική μας και σε άλλα πεδία, και όχι απλώς να συμπεριλάβουμε πληροφορίες από άλλες γνωστικές περιοχές στις εκπαιδευτικές διαδικασίες. Η διαθεματικότητα δεν είναι μόνο η εισαγωγή νέων μεθόδων και εννοιών, αλλά ένας νέος τρόπος να σκεφτόμαστε, να στοχαζόμαστε επί των γνώσεων και των εμπειριών μας, καθώς και επί των αξιών και των αρχών του πολιτισμού μας (Κοκκίδου, 2015).

5. Διδακτικό υλικό

Προϋπόθεση για την υλοποίηση της παρούσας διδακτικής πρότασης είναι η διδασκαλία του αποσπάσματος του «Θούριου» από το σχολικό εγχειρίδιο της Γ΄ Γυμνασίου, με στόχο αντιληφθούν οι μαθητές τις αξίες που προκύπτουν από το πρωτότυπο κείμενο.



Το διδακτικό υλικό είναι το μουσικό βίντεο «Ο Θούριος» του stand up comedian και μουσικού Αριστοτέλη Ρήγα και των The G-SPOT EXPERIMENT που αναρτήθηκε στο κανάλι του πρώτου στο YouTube στις 31 Ιανουαρίου του 2017. Ο Αριστοτέλης Ρήγας διασκεύασε στα ελληνικά το τραγούδι «The Ace of Spades» των Motörhead, που είχε κυκλοφορήσει το 1980 μέσα από το ομώνυμο album, με στίχους από τον «Θούριο» του Ρήγα Βελεστινλή σε ενορχήστρωση των The G-SPOT EXPERIMENT. Το βίντεο σκηνοθέτησε ο Παντελής Αναστασιάδης και τα γυρίσματα έγιναν στα Τουρκοβούνια της Αττικής. Κατατάσσεται στα μεικτά βίντεο επειδή περιέχει στοιχεία από διάφορα είδη (Κοκκίδου, 2019): είναι βίντεο εκτέλεσης (ο καλλιτέχνης τραγουδά), εννοιολογικό και διακειμενικό, με στοιχεία *pastiche* λόγω της μίμησης του Lemmy, leader των Motörhead, από τον Α. Ρήγα.

6. Μεθοδολογικό εργαλείο ανάλυσης του βίντεο

Ως μεθοδολογικό εργαλείο ανάλυσης του βίντεο προτείνεται το μοντέλο της Κοκκίδου (2019) που αναπτύσσεται στα πλαίσια Περιγραφή-Ανάλυση-Ερμηνεία. Πρόκειται για ένα συνδυαστικό μοντέλο που αντλεί στοιχεία από το μοντέλο της Χριστοδούλου (2003), με την αναζήτηση της δηλωτικής και συνδηλωτικής σημασίας των εικόνων και τη συζήτηση των κωδίκων και των συμβάσεων που διέπουν τη γλώσσα του βίντεο. Σύμφωνα με την Κοκκίδου (2019: 289), «η χρήση κωδίκων επιτρέπει μια πλουραλιστική ανάγνωση που θέτει το βίντεο σε ένα ευρύτερο πλαίσιο ιδεολογιών και αξιών».

Το μοντέλο της Κοκκίδου λαμβάνει υπόψη τη θεωρία του Goodwin (1992) για τους όρους προώθησης ενός τραγουδιού ή των καλλιτεχνών μέσω του βίντεο, καθώς και για τη δημιουργία και τροφοδότηση της εικόνας του σταρ. Αξιοποιείται, επίσης, η μεθοδολογία ανάλυσης μουσικών έργων σε πολυμεσικά περιβάλλοντα του Cook (1998· 2013). Για τις σχέσεις των μέσων σε ένα πολυτροπικό κείμενο, ο Cook διακρίνει τις μεταξύ τους ομοιότητες ή διαφορές και χρησιμοποιεί τους όρους «συμμόρφωση» (*conformance*), όταν υπάρχει σχέση συνέπειας μεταξύ μουσικής και εικόνας, «αλληλοσυμπλήρωση» (*complementation*), όταν το κάθε μέσο προσθέτει ανεξάρτητες, λειτουργικές και μη περιττές πληροφορίες στο συνολικό έργο, και «ανταγωνισμός» (*contest*), όταν το κάθε μέσο δίνει λειτουργικά πλεονάζουσες πληροφορίες. Τέλος, η μεθοδολογική προσέγγιση αντλεί από τις μελέτες της Vernallis (2004· 2013) για τη φύση, τα χαρακτηριστικά, την ανάλυση και την ερμηνεία των μουσικών βίντεο. Στις αναλύσεις της φαίνεται πως «οι σχέσεις μουσικής, στίχων και εικόνων πολλαπλασιάζουν τα νοήματα του βίντεο, με ορίζοντα τις πολιτισμικές αξίες» (Κοκκίδου, 2019: 274).

7. Ανάλυση του βίντεο

7.1. Συνοπτική περιγραφή βίντεο

Το βίντεο διαρκεί 3'03'' και είναι έγχρωμο. Στην πρώτη μουσική-οπτική ενότητα (0:00-1:22), μετά την είσοδο του Αριστοτέλη Ρήγα και των The G-



SPOT EXPERIMENT στον χώρο, υπάρχουν πολλές ομοιότητες με το «The Ace of Spades» και ως προς την ερμηνεία και ως προς τις στιλιστικές επιλογές. Στη δεύτερη ενότητα (1:23-3:03) τονίζονται ιδιαίτερα τα στοιχεία της ελληνικότητας και της δημοφιλούς κουλτούρας, με τον ερμηνευτή να φοράει φουστανέλα και τη συνύπαρξη του μπουζουκιού παράλληλα με μουσικά όργανα της heavy metal μουσικής. Κεντρικό πρόσωπο του βίντεο είναι ο Α. Ρήγας.

Ο Α. Ρήγας και οι The G-SPOT EXPERIMENT μπαίνουν στο παλιό λατομείο και η μουσική αρχίζει. Ο Ρήγας τραγουδά και χορεύει στον ρυθμό της μουσικής, ενώ παρεμβάλλονται σκηνές που παρουσιάζουν και σατιρίζουν τη νοοτροπία των σύγχρονων Ελλήνων. Σημαντική σκηνή της πρώτης ενότητας αποτελεί εκείνη της συμπλήρωσης δελτίου τυχερού παιχνιδιού. Ο Ρήγας φαίνεται να μελετά αποτελέσματα ποδοσφαιρικών παιχνιδιών και να συμπληρώνει το δελτίο. Η πρώτη ενότητα τελειώνει με τον Ρήγα να προσπαθεί να φάει μια τυρόπιτα.

Η δεύτερη ενότητα αρχίζει με τον Ρήγα να φοράει φουστανέλα και τσαρούχια. Πάνω από τα ρούχα αυτά προσθέτει ένα perfecto jacket. Στη συνέχεια επικρατεί ο ήχος του μπουζουκιού. Εδώ παρεμβάλλονται αντίστοιχες με της πρώτης ενότητας σκηνές, όπως του παραδοσιακού χορού, του δαγκώματος της τυρόπιτας, της συμμετοχής σε τυχερό παιχνίδι μέσω κινητού τηλεφώνου και της λήψης φωτογραφίας selfie.

Το βίντεο ολοκληρώνεται με τον Ρήγα να ανεβαίνει σε μια μηχανή και τους The G-SPOT EXPERIMENT να τη σπρώχνουν, αφού φαίνεται ότι έχει ξεμείνει από καύσιμα, ενώ ακούγεται χλιμίντρισμα αλόγου. Τρέχουν ελαφρώς με την πλάτη στραμμένη στην κάμερα και ακούγεται ήχος από τις σπλές αλόγου, ενώ στο βάθος φαίνεται κίτρινη πινακίδα σε σχήμα ρόμβου με τη φράση: «ROAD CLOSED AHEAD», προειδοποιώντας ότι ο δρόμος είναι αδιέξοδος. Ωστόσο, τα πρόσωπα συνεχίζουν χωρίς να φαίνεται ότι δίνουν σημασία στην πινακίδα.

7.2. Ανάλυση στίχων

Ο Αριστοτέλης Ρήγας χρησιμοποίησε για το βίντεο τους πρώτους στίχους από τον «Θούριο» του Ρήγα Βελεστινλή, τον πιο διαδεδομένο προεπαναστατικό πατριωτικό ύμνο, ο οποίος αποτελεί έμμετρη επαναστατική προκήρυξη. Συγκεκριμένα, παρουσιάζονται τα δεινά της σκλαβιάς, εκφράζεται η αδημονία του ποιητή για απελευθέρωση και συνδηλώνεται η συλλογική ευθύνη για την τύχη του έθνους. Τα «παλληκάρια» στερούνται την κοινωνική ζωή λόγω της «πικρής σκλαβιάς». Ο τρόπος ζωής τους παρομοιάζεται με εκείνον των άγριων ζώων. Παρ' όλα αυτά, φαίνεται πως αδρανούν. Προκειμένου να τους κινητοποιήσει, ο Βελεστινλής διακηρύσσει: «καλύτερα μιας ώρας ελεύθερη ζωή, παρά σαράντα χρόνια σκλαβιά και φυλακή». Συνεπώς, από τους στίχους του Ρήγα Βελεστινλή, συνάγονται οι ιδέες του ηρωισμού, της συλλογικότητας, της ενδυνάμωσης



και της κινητοποίησης. Η ελευθερία αναδεικνύεται ως υψηλή αξία που μπορεί να κατακτηθεί μόνο με θυσίες.

Οι στίχοι του τραγουδιού στο βίντεο έχουν ως ακολούθως:

Ως πότε παλληκάρια, θα ζούμε στα στενά,
μονάχοι σα λιοντάρια, στις ράχες στα βουνά;
Καλύτερα μιας ώρας ελεύθερη ζωή,
παρά σαράντα χρόνια σκλαβιά και φυλακή.
Σπηλιές να κατοικούμε, να βλέπουμε κλαδιά,
να φεύγουμε απ' τον κόσμο για την πικρή σκλαβιά.
Καλύτερα μιας ώρας [...] και φυλακή.
Ο Θούριος, ο Θούριος.
Τα μάτια σου με καιν, γιατί είσαι μανεκέν,
τα μάτια σου με καίνε, γιατί είσαι μανεκένε.
Και παίξε κάνα Τζόκερ.
Ως πότε παλληκάρια [...] Ο Θούριος.

Στιχουργικά, το τραγούδι μπορεί να χωριστεί σε δύο ενότητες. Η πρώτη («Ως πότε...ο Θούριος») περιέχει στίχους αποκλειστικά από το προοίμιο του «Θούριου», του επαναστατικού τραγουδιού του Βελεστινλή και προστίθεται η φράση «Ο Θούριος» που επαναλαμβάνεται δύο φορές. Η δεύτερη ενότητα («Τα μάτια σου με καιν...Ο Θούριος») περιέχει απόσπασμα από παλιό λαϊκό τραγούδι του Τάκη Πλακιά, με τίτλο «Μανεκέν» και τη φράση «Και παίξε κάνα Τζόκερ». Η ενότητα τελειώνει με επανάληψη του πρώτου τετράστιχου και της φράσης «Ο Θούριος». Η επανάληψη της φράσης «ο Θούριος» δίνει έμφαση στην έννοια της πολεμικότητας και είναι πιθανό να υπονοεί την προτροπή για δράση στη σύγχρονη κοινωνία.

Η δεύτερη ενότητα περιέχει στίχους από το λαϊκό-χιουμοριστικό τραγούδι «Μανεκέν». Πρόκειται για τραγούδι που ακουγόταν σε παλαιότερες δεκαετίες σε μια κατηγορία νυχτερινών κέντρων που δεν φημίζονταν για την ποιότητα της διασκέδασης που προσέφεραν στο κοινό τους. Συνεπώς, στους δύο αυτούς στίχους είναι πιθανό να ασκείται κριτική στην ελληνική δημοφιλή κουλτούρα. Ο μόνος στίχος του τραγουδιού που δεν προέρχεται από κάποιο άλλο τραγούδι είναι ο εξής: «Και παίξε κάνα Τζόκερ». Είναι πιθανό να συνδηλώνεται εδώ η επιθυμία για εύκολο κέρδος.

Όσον αφορά στους στίχους που δεν προέρχονται από τον «Θούριο» του Βελεστινλή, παρατηρούμε ότι τα ρήματα βρίσκονται στον ενικό αριθμό. Αυτή η επιλογή καταργεί τη συλλογικότητα και παρουσιάζει ατομική αντίληψη για τα πράγματα.

Αξίζει εδώ να σχολιάσουμε ότι το τραγούδι του Αριστοτέλη Ρήγα αποτελείται από ετερόκλητα στοιχεία. Επέλεξε αποσπάσματα τραγουδιών που είναι αταίριαστα, επειδή προέρχονται από διαφορετικές χρονικές περιόδους, εκφράζουν διαφορετικά είδη κουλτούρας και γράφτηκαν για



διαφορετικές περιστάσεις εξυπηρετώντας ανάλογους, κάθε φορά, σκοπούς. Η προτροπή για επανάσταση και θυσία συνυπάρχει με την προτροπή για συμμετοχή σε τυχερά παιχνίδια. Ο συνδυασμός των παραπάνω στοιχείων στο τραγούδι είναι πιθανό, λαμβάνοντας υπόψη και την ιδιότητα του δημιουργού, να έχουν ως στόχο την ειρωνεία και σάτιρα της ιδιοσυγκρασίας του σύγχρονου Έλληνα.

7.3. Ανάλυση εικόνων

Με τη βοήθεια των εικόνων αναδύονται νέα νοήματα για τον μουσικό λόγο, πάντα σε ανοιχτές διαδικασίες, και αντίστροφα, που μπορούν να εξετασθούν μέσα από τους κώδικες των σημειωτικών συστημάτων. Οι κώδικες έχουν τη δυνατότητα για αναγωγές, οριοθέτηση και αναπαράσταση εννοιών, αν και είναι προσβάσιμοι μόνο σε όσους είναι εξοικειωμένοι με συγκεκριμένα συστήματα σημείων. Οι κώδικες συμβάλλουν πολλαπλά στην ανάδυση νοημάτων σε ένα βίντεο (Κοκκίδου, 2019). Στο υπό μελέτη βίντεο αναδεικνύονται 13 κώδικες εικόνων:

Έμφυλος και ηλικιακός κώδικας: Στο βίντεο εμφανίζονται μόνο άνδρες μέσης ηλικίας. Είναι πιθανό ότι στόχος της σάτιρας του Ρήγα είναι οι άνδρες και η νοοτροπία τους. Υπάρχει αντιστοιχία με τους στίχους που απευθύνονται από άνδρα σε άνδρες («Ως πότε παλληκάρια...») και τους στίχους από το τραγούδι του Πλακιά που αφορούν κυρίως στον κόσμο των ανδρών («Τα μάτια σου με καίνε, γιατί είσαι μανεκένε»). Το βίντεο φαίνεται να απευθύνεται σε ανθρώπους που βρίσκονται σε παραγωγική ηλικία και καθορίζουν το παρόν και το μέλλον της χώρας.

Φυλετικός και εθνικός κώδικας: Όλα τα πρόσωπα του βίντεο ανήκουν στη λευκή φυλή. Ο χορός, η φουστανέλα και το μπουζούκι είναι αναπαραστάσεις της ελληνικότητας. Συνεπώς, το βίντεο αναφέρεται στους Έλληνες και απευθύνεται σε αυτούς.

Κώδικας χώρου: Το βίντεο γυρίστηκε αποκλειστικά σε ένα παλιό λατομείο και φαίνεται να συμφωνεί με αποσπάσματα που προέρχονται από τον «Θούριο» του Ρήγα Βελεστινλή. Τα βράχια μοιάζουν να περικυκλώνουν τα πρόσωπα του βίντεο δίνοντας την αίσθηση της απομόνωσης και της δυσκολίας διαφυγής.

Ενδυματολογικός κώδικας: Ιδιαίτερη βαρύτητα δίνεται στις ενδυματολογικές επιλογές του Ρήγα, ο οποίος ξεχωρίζει από τα υπόλοιπα πρόσωπα. Στην πρώτη ενότητα του βίντεο φοράει μαύρο καπέλο καουμπού, μπουφάν perfecto, τζιν παντελόνι, λευκές κάλτσες και αθλητικά παπούτσια. Η εμφάνισή του μιμείται τον Lemmy των Motörhead, στο μουσικό βίντεο «The Ace of Spades». Η παραπομπή στη συγκεκριμένη εμφάνιση του Lemmy υποδηλώνει τυχοδιωκτισμό. Το «θρυλικό» perfecto συνδηλώνει επαναστατική διάθεση, ανυπότακτο πνεύμα και οργή.

Στη δεύτερη ενότητα, οι ενδυματολογικές επιλογές του αλλάζουν. Ο χαλαρός τρόπος που συνδυάζει την παραδοσιακή ενδυμασία με αξεσουάρ



της rock εμφάνισής του μαρτυρεί τη συνύπαρξη δύο διαφορετικών ειδών κουλτούρας. Από τη μια πλευρά υποδηλώνεται η ελληνικότητα και ο πατριωτισμός. Από την άλλη πλευρά, η επαναστατικότητα, η κουλτούρα των μηχανόβιων και της heavy metal rock μουσικής. Με αυτή τη μείξη, είναι πιθανό ότι εκφράζεται μία προοπτική για τον σύγχρονο Έλληνα.

Κώδικας έκφρασης προσώπου: Ο Ρήγας, γενικότερα, φαίνεται οργισμένος, γουρλώνει τα μάτια, κάνει συσπάσεις στο πρόσωπο και δείχνει τα δόντια του κοιτάζοντας την κάμερα. Επίσης, αυτοσαρκάζεται με την έκφραση duck face. Γενικά, κυριαρχεί μια γκροτέσκα οργή που σαρκάζει τους «ελληνικούς τσαμπουκάδες» για τετριμμένα θέματα και την απουσία αποφασιστικότητας για σοβαρά θέματα.

Κώδικες Χειρονομιών και Σωματικής Κίνησης: Οι κινήσεις του Ρήγα παρουσιάζουν αρκετή ποικιλία. Άλλοτε σφίγγει οργισμένος τις γροθιές του, άλλοτε δείχνει τα γύρω βουνά, άλλοτε προσπαθεί να δαγκώσει μια τυρόπιτα με την οποία κάποιο χέρι τον ταΐζει. Χορεύει τσάμικο πιθανότατα για να δοθεί έμφαση στη σχέση με την παράδοση. Μουντζώνοντας το κινητό του δείχνει αδυναμία να ελέγξει τα συναισθήματά του. Επιχειρεί να οδηγήσει την άδεια από καύσιμα μηχανή του, αποτυπώνοντας την αδυναμία του Έλληνα να βρει διέξοδο στα προβλήματά του. Γενικά, χορεύει στον ρυθμό της μουσικής ακολουθώντας τη σύμβαση των μουσικών βίντεο.

Κώδικας αντικειμένων: Στην πρώτη ενότητα, το δελτίο τύπου ΠΡΟ-ΠΟ και το τυχερό παιχνίδι στο κινητό τηλέφωνο είναι πιθανό να αναφέρονται το όνειρο των Ελλήνων για εύκολο κέρδος μέσω ενασχόλησης με τον τζόγο. Η τυρόπιτα-φτηνό έδεσμα που αρέσει στους Έλληνες και την προτιμούν για πρόχειρο γεύμα-είναι πιθανό να αναφέρεται στην προχειρότητα των επιλογών των Ελλήνων ακόμα και για ζητήματα διαβίωσης.

Στη δεύτερη ενότητα κάποιος ραίνει με χαρτοπετσέτες τον μουσικό που παίζει μπουζούκι. Στο βίντεο εμφανίζεται η κουλτούρα αυτή ως χαρακτηριστική του ελληνικού τρόπου διασκέδασης. Η παλιά, μικρού κυβισμού και χωρίς καύσιμα μηχανή που επιχειρεί να οδηγήσει ο πρωταγωνιστής στα τελευταία δευτερόλεπτα συνδηλώνει τη φτώχεια και τη ματαιώση κάθε ελπίδας.

Κώδικας γραπτού κειμένου: Γραπτό κείμενο εμφανίζεται σε δύο σημεία του βίντεο. Στο 1:04 φαίνεται το αρκτικόλεξο «ΠΑΠΟ», ίσως παραφρασμένο «ΠΡΟ-ΠΟ» για την αποφυγή διαφήμισης, που δηλώνει συμμετοχή σε τυχερό παιχνίδι. Στο 2:47 διακρίνεται στα αριστερά της οθόνης πινακίδα με το κείμενο «ROAD CLOSED AHEAD», υποδεικνύοντας ότι τα πρόσωπα κατευθύνονται σε αδιέξοδο.

Κώδικας μουσικών αντικειμένων: Στο βίντεο εμφανίζονται μουσικά όργανα της rock μουσικής (ηλεκτρική κιθάρα, μπάσο, πλήκτρα και ντραμς). Από τα πρώτα δευτερόλεπτα υπάρχει και μπουζούκι, που είναι εμβληματικό όργανο της ελληνικής λαϊκής μουσικής. Η rock μουσική εκφράζει την επαναστατικότητα και την αντισυμβατικότητα. Το μπουζούκι



αντιπροσωπεύει την ελληνικότητα και τη λαϊκότητα. Μέσα από τη συνάντηση οργάνων από διαφορετικά μουσικά είδη εκφράζεται πλουραλισμός στις μουσικές ταυτότητες.

Κινηματογραφικοί κώδικες: Στο βίντεο υπάρχει ποικιλία στα είδη των πλάνων. Στα περισσότερα πλάνα η μορφή του Ρήγα είναι κεντραρισμένη, ακολουθώντας τη σύμβαση των μουσικών βίντεο. Όσον αφορά στις γωνίες λήψης, παρατηρούνται λήψεις στο ύψος του βλέμματος, από χαμηλή γωνία και πάνω από τον ώμο του πρωταγωνιστή. Στην πρώτη περίπτωση επιτυγχάνεται η βλεμματική επαφή με τα πρόσωπα, με αποτέλεσμα ο ακροατής-θεατής να αντιλαμβάνεται τα συναισθήματα και τις εκφράσεις τους. Στη δεύτερη περίπτωση υπονοείται η υπεροχή της προβαλλόμενης κουλτούρας. Στην τρίτη περίπτωση, ο θεατής-ακροατής μπαίνει στη θέση του πρωταγωνιστή (selfie).

Η σκηνή της φωτογραφίας selfie παραπέμπει στην ενασχόληση με τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Στο σημείο αυτό επιχειρείται κατάργηση της σύμβασης του βίντεο με τη συνύπαρξη του σκηνοθέτη, που είναι πραγματικό πρόσωπο, και του πρωταγωνιστή, που είναι προϊόν μυθοπλασίας και ζει μόνο στο περιβάλλον του βίντεο. Έτσι, ο ήρωας που υποδύεται ο Ρήγας φαίνεται σαν μια πλευρά του πραγματικού προσώπου (του Αναστασιάδη). Πέρα από τον χιουμοριστικό της χαρακτήρα, η σκηνή της selfie μπορεί να προτείνεται ως μέσο για ενδοσκόπηση, αυτογνωσία και αυτοκριτική.

7.4. Διακειμενικότητα

Οι διακειμενικές αναφορές φαίνεται να είναι σκόπιμες επιλογές του Αριστοτέλη Ρήγα. Αξιοποιεί τη σύνδεση του επιθέτου του με το όνομα του Ρήγα Βελεστινλή με στόχο να καταδείξει, αυτοσαρκαζόμενος, τα κακώς κείμενα και να αφυπνίσει τους συμπατριώτες του. Οι στίχοι που προέρχονται από τον «Θούριο» συνδηλώνουν την ανάγκη για επανάσταση και για ελευθερία μέσα από τη θυσία. Οι στίχοι που προέρχονται από το λαϊκό τραγούδι «Μανεκέν» λειτουργούν ως κριτική στη σύγχρονη κουλτούρα της ελληνικότητας. Η μουσική διασκευή του «The Ace of Spades» είναι πιθανό να υπονοεί και τυχοδιωκτισμό, καθώς «Ο Άσπος Μπαστούνι» ταιριάζει με τις σκηνές όπου ο πρωταγωνιστής παίζει τυχερά παιχνίδια.

7.5. Πολυτροπική ανάλυση

Από την πολυτροπική ανάλυση του βίντεο, κατά το μοντέλο του Cook (1998) για την αλληλεπίδραση της εικόνας, της μουσικής και του λόγου, αναδύθηκαν σχέσεις συμμόρφωσης, αλληλοσυμπλήρωσης και ανταγωνισμού. Σχέση συμμόρφωσης έχουμε, γενικά, στις κινήσεις των προσώπων και στις αλλαγές των πλάνων που συμβαδίζουν με τη μουσική. Μία χαρακτηριστική περίπτωση είναι η εικόνα του βραχώδους τοπίου που ταιριάζει απόλυτα με τα αποσπάσματα «στις ράχες στα βουνά», «σπηλιές να κατοικούμε».



Σχέση αλληλοσυμπλήρωσης εμφανίζεται στη σκηνή όπου ο πρωταγωνιστής φοράει τη φουστανέλα προσθέτοντας το *perfecto* και το καπέλο τη στιγμή που ακούγονται οι στίχοι «τα μάτια σου με καιν [...] είσαι μανεκένε» με τη μουσική των *Mötörhead*. Η σχέση αυτή είναι πιθανό ενισχύει την παρουσίαση μιας κουλτούρας με αταίριαστα μεταξύ τους στοιχεία που χαρακτηρίζει τον σύγχρονο Έλληνα. Οι σχέσεις ανταγωνισμού προσφέρουν την αίσθηση του απρόοπτου και προσδίδουν κωμικότητα. Τέτοια είναι η σκηνή όπου ο πρωταγωνιστής παίζει στο κινητό του τυχερό παιχνίδι (2:11-2:17) η οποία εκτυλίσσεται αφότου έχουν ακουστεί οι στίχοι: «Ως πότε παλληκάρια να ζούμε στα στενά, μονάχοι σαν λιοντάρια, στις ράχες στα βουνά». Παρακολουθούμε, δηλαδή, τον πρωταγωνιστή να επιδίδεται σε συμπεριφορές που υπονομεύουν το περιεχόμενο των στίχων του Βελεστινλή, αφού μόνο επαναστατικές δεν είναι.

7.6. Ερμηνεία του βίντεο

Το βίντεο «Ο Θούριος» έχει ως κύριο θέμα τη φυσιογνωμία και νοοτροπία του σύγχρονου Έλληνα. Η αφήγηση που παρακολουθεί ο θεατής-ακροατής οριοθετείται από την είσοδο των προσώπων στο παλιό λατομείο και την απόπειρα εξόδου από αυτό, με υπονοούμενα για τον τρόπο ζωής στα χρόνια της οικονομικής κρίσης. Το άγονο τοπίο που περικυκλώνει τα πρόσωπα συνδηλώνει τη φτώχεια και την απομόνωση. Ο τρόπος που δρουν τα πρόσωπα φαίνεται να υπονοεί την αδυναμία αντιμετώπισης της κρίσης από τους Έλληνες. Ως αιτία εμφανίζεται η ιδιοσυγκρασία τους, η παρουσίαση της οποίας δομείται σε ένα πλήθος αντιθέσεων, με αποτέλεσμα ο σύγχρονος Έλληνας να εμφανίζεται στο βίντεο περίπου σαν διχασμένη προσωπικότητα. Από τη μία πλευρά, δείχνει επαναστάτης και από την άλλη, δέσμιος ευτελών κινήτρων και παθών. Ενώ, θεωρητικά, ασπάζεται την επανάσταση και τη συλλογική ευθύνη, στην πράξη ασχολείται μόνο με τον εαυτό του προσπαθώντας να κερδίσει χρήματα χωρίς κόπο και εξαρτώντας την επιβίωσή του από τα λίγα που του προσφέρει ένα άγνωστο χέρι. Είναι πιθανό ο Α. Ρήγας να θεωρεί τους Έλληνες ψευτοεπαναστάτες και πολιτικά απαθείς, επειδή οι σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στα πρόσωπα δε χαρακτηρίζονται από συνεργασία. Κυρίως, εμφανίζονται να ακολουθούν τον πρωταγωνιστή στον χορό και προς το αδιέξοδο, αγνοώντας την προειδοποίηση.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, μπορούμε να θεωρήσουμε ότι η πρόθεση του Α. Ρήγα ήταν να απευθυνθεί στους συμπατριώτες του μέσα από τη σάτιρα και τον αυτοσαρκασμό. Στόχος του φαίνεται να είναι η καταγγελία της προβληματικής συμπεριφοράς τους η οποία, όπως φαίνεται στο βίντεο, είναι αυτή που τους καταδυναστεύει και τούς χτίζει μια σύγχρονη φυλακή. Τέλος, όπως ο Ρήγας Βελεστινλής προέτρεπε τους σύγχρονούς του σε επανάσταση, είναι πιθανό ο Α. Ρήγας να προτρέπει σε ένα είδος προσωπικής επανάστασης, μέσα από την αυτογνωσία και την αυτοκριτική.



8. Τα διδακτικά βήματα

Η προτεινόμενη προσέγγιση (Κοκκίδου, 2019) αναπτύσσεται σε διακριτά βήματα στο πλαίσιο Περιγραφή-Ανάλυση-Ερμηνεία. Οι διαδικασίες έχουν ως εξής:

- Πρώτη προβολή του μουσικού βίντεο: α) παρακολούθηση του βίντεο χωρίς διακοπή-πρώτες εντυπώσεις, β) περιγραφή του βίντεο, γ) εστίαση στους στίχους (ερμηνεία) και στη μουσική.
- Δεύτερη προβολή και ανάλυση του μουσικού βίντεο: α) εστίαση στα οπτικά στοιχεία του βίντεο και στην κινηματογραφική του γλώσσα, β) πρώτη διερεύνηση των αισθητικών, ιστορικών, συμβολικών και ιδεολογικών πτυχών του.
- Πολυτροπική ανάλυση και συζήτηση για τους κώδικες του μουσικού βίντεο: αναζήτηση τρόπων που συναπαρτίζουν την πολυτροπική φύση του βίντεο (μέσα από εργασίες σε ομάδες) και διερεύνηση δυαδικών σχέσεων (π.χ. στίχοι-εικόνες), β) εντοπισμός κωδικών του βίντεο, γ) παρουσίαση και συζήτηση των αποτελεσμάτων.
- Εμβάθυνση στην ανάλυση-ερμηνεία του βίντεο: α) εντοπισμός ιδεών και αξιών, β) μελέτη της αλληλεπίδρασης των συστημάτων, γ) εστίαση στις διαθεματικές έννοιες του πολιτισμού και της σύγκρουσης, δ) σύνοψη και αξιολόγηση της εμπειρίας.

9. Προτεινόμενες Δραστηριότητες

-Οι μαθήτριες/μαθητές συζητούν το κείμενο του Ρήγα Βελεστινλή και εστιάζουν στα στοιχεία της αφήγησης, στον χώρο και τον χρόνο (ιστορικό πλαίσιο) και στις αξίες. Μέσα από το ποίημα του Ρήγα αναδεικνύεται η αξία του πατριωτισμού. Την εποχή που ο Βελεστινλής έγραψε τον «Θούριο», η εν λόγω αξία εκφραζόταν με την επανάσταση εναντίον των Τούρκων και τη θυσία για την ελευθερία. Σήμερα που οι συνθήκες είναι διαφορετικές, με ποιους τρόπους μπορεί να είναι κάποιος πατριώτης; (π.χ., σεβασμός στους νόμους, δημοκρατικές συμπεριφορές στην προσωπική και κοινωνική-πολιτική ζωή, αγώνας για ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση).

-Τι είδους επανάσταση προτείνει ο Αριστοτέλης Ρήγας στο βίντεο; Μετά από ανταλλαγή απόψεων στο σύνολο της τάξης, οι μαθήτριες/μαθητές, σε ομάδες, αναζητούν και άλλα σύγχρονα τραγούδια ή μουσικά βίντεο που μιλούν για επανάσταση. Για κάθε τραγούδι ή βίντεο, είναι καλό να σκεφτούν τι είδους επανάσταση προτείνεται και με ποιον τρόπο.

-Η τεχνική της διακειμενικότητας συναντάται συχνά σε πολλά κείμενα της δημοφιλούς κουλτούρας. Οι μαθήτριες/μαθητές εργάζονται σε ομάδες και εντοπίζουν τα διακειμενικά στοιχεία στο τραγούδι του Α. Ρήγα (Θούριος του Ρήγα Βελεστινλή, στίχοι από το τραγούδι του Πλακιά, μουσική των Motörhead, ήχοι περιβάλλοντος, Τζόκερ κ.ά.) και στο βίντεο (ενδύματα,



αντικείμενα κ.λπ.). Τέλος, σκέφτονται τι εξυπηρετεί η χρήση της διακειμενικότητας και πώς συνεισφέρει στα νοήματα του βίντεο.

-Ο Α. Ρήγας δημιούργησε ένα τραγούδι παρωδίας. Τι, όμως, παρωδεί ακριβώς; Η παρωδία έχει μόνο χιουμοριστικές αποχρώσεις; Μέσα από ανταλλαγή απόψεων στο σύνολο της τάξης, οι μαθήτριες/μαθητές καλούνται να αντιληφθούν τη σοβαρότητα της παρωδίας και τη χρήση της ως μηχανισμού πολιτικής κριτικής. Όσες/οι θέλουν μπορούν να αυτοσχεδιάσουν παρωδώντας ένα κείμενο από δημοσιογραφικό πολιτικό ρεπορτάζ.

-Η/ο εκπαιδευτικός αναφέρει τον στίχο «Ως πότε παλληκάρια θα ζούμε στα στενά» και ζητά από τις/τους μαθήτριες/μαθητές να σκεφτούν τι σημαίνει στη σύγχρονη κοινωνία (ίσως εκφράζει τα αδιέξοδα που προκαλεί ο σύγχρονος Έλληνας με τον τρόπο που σκέφτεται και ενεργεί;). Στη συνέχεια τις/τους προτρέπει να βρουν φράσεις αντίστοιχες με το «θα ζούμε στα στενά», τέτοιες που θα δηλώνουν στάσεις και ενέργειες που οδηγούν την ελληνική κοινωνία σε πόλωση και την καταδικάζουν σε απομόνωση. Οι μαθήτριες/μαθητές μπορούν να αντλήσουν ιδέες από το περιεχόμενο του βίντεο. Σε επόμενο μάθημα, μπορούν να σκεφτούν σαν τον Α. Ρήγα και να μεταφέρουν το «Καλύτερα μιας ώρας ελεύθερη ζωή [...]» στη σύγχρονη πραγματικότητα: να προτείνουν λύσεις που ίσως απαιτούν κάποιες θυσίες και πρωτοβουλίες για τον στόχο των ενεργών και υπεύθυνων πολιτών.

-Με βάση τη διαθεματική έννοια του πολιτισμού, η/ο εκπαιδευτικός προτρέπει τις/τους μαθήτριες/μαθητές να σκεφτούν πώς εκφράζεται ο πολιτισμός στο βίντεο και να εστιάσουν συγκεκριμένα: στη διαχρονική έκφραση της ελληνικότητας, στις αξίες της ελληνικής κουλτούρας του σήμερα και στην υβριδική έκφραση της ελληνικής ταυτότητας. Στη συνέχεια, όλοι μαζί εκφράζουν τις ιδέες τους για τα κύρια χαρακτηριστικά της ταυτότητας των σημερινών Ελληνίδων και Ελλήνων.

-Με βάση τη διαθεματική έννοια της σύγκρουσης, οι μαθήτριες/μαθητές αναζητούν και κατηγοριοποιούν τα στοιχεία της σύγκρουσης: μουσική σύγκρουση (μουσικά όργανα, μουσικά είδη), σύγκρουση στην κινητική έκφραση (χειρονομίες, χορός κ.λπ.), σύγκρουση σε συμπεριφορές και σύγκρουση στις αξίες. Στη συνέχεια, διατυπώνουν υποθέσεις για τους στόχους που εξυπηρετεί η χρήση των αντιθέσεων /συγκρούσεων στο βίντεο του Α. Ρήγα.

-Οι μαθήτριες/μαθητές εργάζονται σε ομάδες και αποκωδικοποιούν το βίντεο. Κάθε ομάδα ασχολείται με έναν ειδικό κώδικα (κώδικας χώρου, κώδικας ενδυματολογικός, κώδικας αντικειμένων, κώδικας κίνησης και χειρονομιών, κινηματογραφικοί κώδικες κ.λπ.). Στη συνέχεια, οι ομάδες παρουσιάζουν ό,τι εντόπισαν στο σύνολο της τάξης. Ακολουθεί συζήτηση για την ερμηνεία του βίντεο και τα αναδυόμενα νοήματά του.

-Ο Α. Ρήγας δείχνει στο βίντεο κάποιες συνήθειες κοινές και γνωστές στη σύγχρονη κοινωνία. Οι μαθήτριες/μαθητές μπορούν να ερωτηθούν αν ταυτίζονται μαζί του, αν κάνουν ό,τι κάνει και εκείνος. Ακολουθεί συζήτηση



για τις πιθανές συνέπειες των επιλογών μας στον εαυτό μας και στην κοινωνία.

-Η/Ο εκπαιδευτικός βοηθά τις/τους μαθήτριες/μαθητές να δημιουργήσουν τα δικά τους μουσικά βίντεο παρωδίας για ένα προϋπάρχον τραγούδι. Η/ο εκπαιδευτικός είναι χρήσιμο να έχει ετοιμάσει έναν κατάλογο από τον οποίο θα επιλέξουν οι μαθητές. Προτείνεται η επιλογή ενός τραγουδιού με στίχους για ερωτική προδοσία ώστε να αποφευχθούν πολιτικά-κομματικά φορτισμένοι συνειρμοί.

10. Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση του project θα είναι διαμορφωτική και αθροιστική και θα αφορά τόσο στα αποτελέσματα των μαθητών όσο και στις διαδικασίες (Shepard, 2000). Τα αποτελέσματα αφορούν στην ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων σχετικά με την αποκωδικοποίηση της πολυτροπικής επικοινωνίας, την εξοικείωση των μαθητριών/μαθητών με τους όρους ανάλυσης και ερμηνείας των μουσικών βίντεο, την αντίληψη των πολλαπλών νοημάτων των μουσικών βίντεο και τη σχέση των γνώσεων που κατέκτησαν με την πραγματική ζωή. Η αξιολόγηση των διαδικασιών αφορά στο ενδιαφέρον των μαθητριών/μαθητών, στην ενεργοποίησή τους και στο επίπεδο και στην ποιότητα συμμετοχής στις ομαδικές δράσεις (συνεργασία, ομαδικό πνεύμα, δυναμική της ομάδας). Εργαλεία αξιολόγησης μπορεί να είναι η παρατήρηση, το ημερολόγιο, το ερωτηματολόγιο και το ηλεκτρονικό portfolio (με τις δημιουργίες των μαθητών). Τέλος, είναι σημαντικό να έχουν οι μαθήτριες/μαθητές ευκαιρίες για αυτοαξιολόγηση, τόσο ως προς τα αποτελέσματα των εργασιών τους όσο και ως προς τις εμπειρίες τους και τη συμμετοχή τους στις δράσεις του project.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσσες

- Κοκκίδου, Μ. (2015). *Διδακτική της μουσικής*. Αθήνα: Fagotto.
- Κοκκίδου, Μ. (2019). *Μουσικό βίντεο: Οπτικοακουστική αφήγηση, εργαλεία ανάλυσης, εκπαιδευτικές εφαρμογές*. Αθήνα: Fagotto.
- Χριστοδούλου, Α. (2003). *Σημειωτική ανάλυση και πολιτισμός στην ξένη γλώσσα*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Ξενόγλωσσες

- Carr, D. (2007). Towards an educationally meaningful curriculum: Epistemic holism and knowledge integration revisited. *British Journal of Educational Studies*, 55 (1), 3-20.
- Cook, N. (1998). *Analysing musical multimedia*. Oxford: Clarendon Press.
- Cook, N. (2013). Beyond music: Mashup, multimedia mentality, and intellectual property. In Richardson J., Gorbman C. & Vernallis C. (Eds.), *The Oxford*



- handbook of new audiovisual aesthetics*, 56-65. New York: Oxford University Press.
- Goodwin, A. (1992). *Dancing in the distraction factory: Music television and popular culture*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Miller, B. A. (2013). Joining forces: A collaborative study of curricular integration. *International Journal of Education & the Arts*, 14 (SI 1.9). Retrieved July 20, 2019 from <http://www.ijea.org/v14si1/v14si1-9.pdf>
- Russell-Bowie, D. (2009). Syntegration or disintegration? Models of integrating the arts across the primary curriculum. *International Journal of Education & the Arts*, 10 (28). Retrieved April 4, 2012 from <http://www.ijea.org/v10n28/>.
- Shepard, L. (2000). The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*, 29 (7), 229-253.
- Vernallis, C. (2004). *Experiencing music video: Aesthetics and cultural context*. New York: Columbia University Press.
- Vernallis, C. (2013). *Unruly media: YouTube, music video, and the new digital cinema*. New York: Oxford University Press.

Γεωργία Τσάμπρα

Φιλολόγος, MEd, Εκπαιδευτικός Δ.Ε.

georgiatsampra@hotmail.com

Μαίη Κοκκίδου

Μουσικοπαιδαγωγός, MEd, PhD, post-PhD, Εντεταλμένη Λέκτορας,
Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου

ugenius@otenet.gr



Αξιοποίηση του κουκλοθέατρου στην εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία

Ελευθερία Τσολάκη

Περίληψη

Κατά το σχολικό έτος 2018-19 (Οκτώβριος 2018-Απρίλιος 2019) το Κέντρο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΚΠΕ) Ποροΐων υλοποίησε εκπαιδευτική δράση σε συνεργασία με τη Δημόσια Κεντρική Βιβλιοθήκη Σερρών με θέμα: "Μαθαίνω και προστατεύω τα ζώα της περιοχής μου". Η δράση, διάρκειας 3 διδακτικών ωρών, απευθυνόταν σε μαθητές Νηπιαγωγείου και Α' τάξης Δημοτικού, και υλοποιούνταν μία φορά την εβδομάδα στο χώρο του παιδικού τμήματος της Δημόσιας Κεντρικής Βιβλιοθήκης Σερρών.

Λέξεις κλειδιά: κουκλοθέατρο, εκπαίδευση, περιβάλλον, αειφορία

1. Εισαγωγή

Κατά το σχολικό έτος 2018-19, το Κέντρο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΚΠΕ) Ποροΐων σε συνεργασία με τη Δημόσια Κεντρική Βιβλιοθήκη Σερρών υλοποίησε εκπαιδευτική δράση με θέμα: «Μαθαίνω και προστατεύω τα ζώα της περιοχής μου». Η δράση αυτή, διάρκειας τριών διδακτικών ωρών, λάμβανε χώρα μία φορά την εβδομάδα από τον Οκτώβριο 2018 μέχρι και τον Απρίλιο 2019 και απευθυνόταν σε μαθητές/τριες ηλικίας 4-7 ετών από τις σχολικές μονάδες της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Σερρών.

Η εκπαιδευτική αυτή δράση είχε ως στόχο την ευαισθητοποίηση των μαθητών/τριών αναφορικά με τη ζωή στο δασικό οικοσύστημα και την ενεργοποίησή τους σε αειφορικές διαχειριστικές πρακτικές.

Σημαντικό ρόλο στη εκπαιδευτική δράση είχαν τα παιχνίδια γνωριμίας και ενεργοποίησης των μαθητών/τριών (Γεωργόπουλος & Τσαλίκη, 2006), που υλοποιούνταν στην αρχή της δράσης, προκειμένου να προετοιμαστούν οι μαθητές/τριες και να εμπλακούν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία (Bartl & Bartl, 1999).

Ως βασικό παιδαγωγικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε το κουκλοθέατρο, καθώς αποτελεί ταυτόχρονα μέσο ψυχαγωγίας και αγωγής στα παιδιά προσχολικής ηλικίας (Δαράκη, 1978). Η δραματοποίηση στην προσχολική εκπαίδευση αποτελεί ένα ιδιαίτερα σημαντικό μέσο ψυχαγωγίας και αγωγής, ενώ παράλληλα ενθαρρύνει τα παιδιά στην κοινωνικοποίησή τους προσφέροντάς τους ένα δημιουργικό τρόπο επικοινωνίας και έκφρασης (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007· Γιάνναρης, 1995).

Το εν λόγω κουκλοθέατρο βασίστηκε στο παραμύθι του ΚΠΕ Ποροΐων με τίτλο: «Πίτσα η αλεπουδίτσα», το οποίο αφορά σε μια αληθινή ιστορία για μια αλεπού στο πλατανόδασος των Άνω Ποροΐων και παρουσιάζει τη ζωή



στο δασικό οικοσύστημα, τους κινδύνους που διατρέχει, καθώς και τις συνέπειες της κακής ανθρώπινης διαχείρισης.

Στη συνέχεια, η εμπύχωση της γαντόκουκλας Πίτσας Αλεπουδίτσας και η συνομιλία της με τους μαθητές/τριες αναφορικά με το δασικό οικοσύστημα, τους κινδύνους που το απειλούν, αλλά και τους τρόπους προστασίας του, είχε ως στόχο να τους/τις ενθαρρύνει στο να εκφράσουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους (Φιλίππου & Καραντάνα, 2010). Παράλληλα, η συζήτηση αυτή συνέβαλε στη δημιουργία ενός κοινού πλαισίου αναφοράς ώστε οι μαθητές/τριες να εργαστούν ομαδικά καταγράφοντας σκέψεις και συναισθήματα αναφορικά με τη ζωή στο δασικό οικοσύστημα και προτάσεις για την προστασία του και να αναπτυχθούν μέσα από αυτή τη διαδικασία ατομικά και κοινωνικά (Μουμουλίδου, 2006).

Στο τέλος της εκπαιδευτικής δράσης, την παρουσίαση των έργων των μαθητών/τριων ανά ομάδες εργασίας στην ολομέλεια ακολουθούσε η προβολή ενός σύντομου βίντεο αναφορικά με την χλωρίδα και πανίδα του όρους Κερκίνη και κατόπιν η αξιολόγηση της εκπαιδευτικής δράσης από τους/τις μαθητές/τριες.

2. Στοιχεία εφαρμογής

Η εκπαιδευτική αυτή δράση υλοποιήθηκε με μαθητές/τριες Προσχολικής Αγωγής και Α' τάξης Δημοτικού των σχολικών μονάδων της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Σερρών. Ο αριθμός των μαθητών/τριών που συμμετείχαν σε κάθε δράση ήταν από 15 μέχρι και 30. Η εν λόγω δράση, διάρκειας τριών διδακτικών ωρών, υλοποιούνταν μία φορά κάθε εβδομάδα και ώρες 10.00-12.15, από τον Οκτώβριο 2018 μέχρι και τον Απρίλιο 2019.

3. Στόχοι - επιδιώξεις

3.1 Στόχοι στο γνωστικό τομέα:

- Να γνωρίσουν οι μαθητές/τριες τη βιοποικιλότητα του δασικού οικοσυστήματος και τις λειτουργίες του.
- Να αναζητήσουν και να διερευνήσουν τους κινδύνους που το απειλούν.
- Να αντιληφθούν την αξία του δασικού οικοσυστήματος και την ανάγκη προστασίας του.
- Να καλλιεργήσουν την γραπτή, προφορική και καλλιτεχνική έκφρασή τους.

3.2 Στόχοι στο συναισθηματικό και ψυχοκινητικό τομέα:

- Να συνειδητοποιήσουν τη σημασία και την αξία που έχει η διαφύλαξη του δασικού οικοσυστήματος.
- Να αναπτύξουν θετική στάση απέναντι στην ειρηνική συνύπαρξη με τους άλλους ζωντανούς οργανισμούς.



- Να ευαισθητοποιηθούν αναφορικά με τα τη ζωή στο φυσικό περιβάλλον της περιοχής τους.
- Να καλλιεργήσουν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες και το πνεύμα συνεργασίας και αποδοχής μέσα από την ομαδική εργασία.
- Να σχεδιάσουν και να προτείνουν τρόπους για την προστασία του δασικού οικοσυστήματος και των ζώων της περιοχής τους ως μελλοντικοί ενεργοί πολίτες.

4. Μεθοδολογία της διδασκαλίας

Η εκπαιδευτική αυτή δράση σχεδιάστηκε με βάση τις αρχές της Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφορία, η οποία εστιάζεται στην ανάπτυξη της στοχαστικοκριτικής σκέψης, είναι προσανατολισμένη στις αξίες και προωθεί μια εκπαίδευση, δημοκρατική και συμμετοχική, που πιστεύει στο μετασχηματιστικό ρόλο του σχολείου στην κοινωνία (Φλογαΐτη, 2006).

Βασίστηκε στην ανακαλυπτική και εποικοδομιστική προσέγγιση της γνώσης, σύμφωνα με τις απόψεις του Piaget, του Bruner και του Vygotsky (Κολιάδης, 2007), καθώς και στη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης (Ματσαγγούρας, 2003). Στο πλαίσιο αυτό, ο εκπαιδευτικός ενθαρρύνει τους μαθητές να εκφράσουν τις ιδέες τους, να χρησιμοποιήσουν τις προηγούμενες γνώσεις, εμπειρίες και τη φαντασία τους προκειμένου να εξελιχθούν γνωστικά μέσω της ενεργητικής ανακάλυψης νέων πληροφοριών, τον μετασχηματισμό τους σε γνώση και την αξιολόγηση της γνώσης αυτής σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο.

Η κύρια διδακτική μέθοδος του διδακτικού σεναρίου ήταν η ομαδοσυνεργατική μάθηση, η οποία προάγει την αυτενέργεια, τον αυθεντικό τρόπο σκέψης, τη γνώση και προωθεί τη συνεργασία παρέχοντας στους/στις μαθητές/τριες την ευκαιρία να εργαστούν συλλογικά συνδυάζοντας τις γνώσεις και τις εμπειρίες τους (Ματσαγγούρας, 2000).

Οι κύριες παιδαγωγικές τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν κατά την υλοποίηση της εκπαιδευτικής αυτής δράσης είναι: τα βιωματικά παιχνίδια, η δραματοποίηση, η συζήτηση/διάλογος και η εργασία σε ομάδες.

5. Διδακτικό υλικό

Ως κύριο διδακτικό υλικό χρησιμοποιήθηκε το παραμύθι του ΚΠΕ Ποροΐων με τίτλο: «Πίτσα η αλεπουδίτσα» (Μήτσκου-Χειρούλη κ.ά., 2013). Το παραμύθι αυτό βασίστηκε σε μια πραγματική ιστορία για μια μικρή αλεπού που κατά τη διάρκεια ενός ιδιαίτερα δύσκολου χειμώνα αναγκάστηκε να κατέβει προς το χωριό Άνω Ποροία στους πρόποδες του όρους Κερκίνη (Μπέλες) για ανεύρεση τροφής. Έφτιαξε τη φωλιά της κοντά σε μια ταβέρνα, όπου έβρισκε φαγητό, και σιγά σιγά εξοικειώθηκε με τον ιδιοκτήτη της ταβέρνας, αλλά και τους πελάτες. Η ιστορία αυτή εμπλουτίστηκε με πληροφορίες για το δασικό οικοσύστημα της περιοχής, καθώς και τους κινδύνους που το απειλούν, με σκοπό τη δημιουργία μιας πλοκής που να εισάγει τους μικρούς μαθητές σε



βασικές έννοιες αναφορικά με το δασικό οικοσύστημα και την αιφορική διαχείρισή του. Το παραμύθι αυτό παρουσιάστηκε στους/στις μαθητές/τριες με την τεχνική του κουκλοθέατρου, το οποίο αποτελεί βασικό παιδαγωγικό μέσο διασκέδασης, μόρφωσης και ανάπτυξης του παιδιού (Γιάνναρης, 1995).

Εκτός από την παρουσίαση του παραμυθιού με κουκλοθέατρο, προβλήθηκε στους/στις μαθητές/τριες σύντομο βίντεο αναφορικά με την χλωρίδα και πανίδα του όρους Κερκίνη με εστίαση στο πλατανόδασος των Άνω Ποροίων, όπου και εκτυλίχθηκε η πραγματική ιστορία της αλεπουδίτσας, προκειμένου οι μαθητές να πραγματοποιήσουν τη σύνδεση μεταξύ της ιστορίας του παραμυθιού και της πραγματικότητας, αλλά και να γνωρίσουν τη βιοποικιλότητα της περιοχής.

6. Παρουσίαση των δραστηριοτήτων

6.1 Παιχνίδι γνωριμίας

Αρχικά, οι μαθητές κάθονται ή στέκονται σε κύκλο και η συντονίστρια (Μέλος της Παιδαγωγικής Ομάδας του ΚΠΕ Ποροίων) ζητά από ένα/μία μαθητή/τρια να υποδυθεί ένα ζώο του δάσους ή της ευρύτερης περιοχής που αγαπά πολύ μιμούμενος/η τις χαρακτηριστικές κινήσεις, καθώς και τη φωνή του ζώου αυτού. Οι υπόλοιποι/ες μαθητές/τριες προσπαθούν να μαντέψουν ποιο ζώο υποδύεται ο/η συμμαθητής/τρια τους. Όταν το βρουν, ο/η μαθητής/τρια λέει το όνομά του/της και το λόγο που επέλεξε να υποδυθεί το συγκεκριμένο ζώο. Κατόπιν, η συντονίστρια προτρέπει όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες να «μεταμορφωθούν» για λίγο στο συγκεκριμένο ζώακι. Η ίδια διαδικασία ακολουθείται και με τους/τις υπόλοιπους/ες μαθητές/τριες στον κύκλο. Στο παιχνίδι γνωριμίας καλούνται να συμμετάσχουν και οι συνοδοί εκπαιδευτικοί, των οποίων η συμμετοχή είναι επιθυμητή, αλλά προαιρετική.

6.2 Παιχνίδι ενεργοποίησης

Οι μαθητές/τριες στέκονται σε κύκλο. Η συντονίστρια επιλέγει τυχαία ένα/μία μαθητή/τρια, τον/την μεταφέρει στο κέντρο του κύκλου και καλύπτει τα μάτια του/της με ένα μαντήλι. Στη συνέχεια, επιλέγει ένα/μία άλλον/η μαθητή/τρια από τον κύκλο και του/της ζητά να μιμηθεί τη φωνή ενός ζώου του δάσους. Ο/η μαθητής/τρια με τα κλειστά μάτια θα πρέπει να κινηθεί προς το μέρος, όπου ακούγεται ο ήχος του ζώου, και, αφού βρει το συμμαθητή/τρια, να προσπαθήσει να μαντέψει ποιος/ποια είναι αγγίζοντας το κεφάλι του/της και ακούγοντας τη φωνή του/της. Η ίδια διαδικασία ακολουθείται και με τους/τις υπόλοιπους/ες μαθητές/τριες. Στο παιχνίδι αυτό καλούνται να συμμετάσχουν και οι συνοδοί εκπαιδευτικοί, των οποίων η συμμετοχή είναι επιθυμητή, αλλά προαιρετική.

6.3 Κουκλοθέατρο

Οι μαθητές/τριες κάθονται στο δάπεδο πάνω σε μαξιλάρια απέναντι από το κουκλοθέατρο. Στη δράση αυτή ως σκηνικό κουκλοθέατρο



χρησιμοποιήθηκαν 2 ξύλινες βαλίτσες πάνω σε ένα τραπέζι της βιβλιοθήκης, που καλύφθηκαν με ένα πράσινο ύφασμα. Τους βασικούς χαρακτήρες υποδύονται μεγάλες γαντόκουκλες και υπάρχει ανάλογη μουσική υπόκρουση στα κομβικά σημεία του κουκλοθέατρου.

Η πλοκή του κουκλοθέατρου εκτυλίσσεται στους πρόποδες του όρους Κερκίνη (Μπέλες), όπου μια μικρή αλεπού, η Πίτσα η αλεπουδίτσα, εξαθλιωμένη από την πείνα μέσα στο καταχείμωνο παίρνει τη μεγάλη απόφαση να αναζητήσει την τροφή της στο πιο κοντινό χωριό. Στο δρόμο βρίσκει φαγητό έξω από μια ταβέρνα και φτιάχνει εκεί κοντά τη φωλιά της. Η πρώτη της συνάντηση με άνθρωπο είναι με ένα παιδάκι, με το οποίο αναπτύσσεται σταδιακά μια σχέση φιλίας. Με την πάροδο του χρόνου, η μικρή αλεπού εξοικειώνεται με τον ιδιοκτήτη της ταβέρνας και σιγά σιγά και με τους πελάτες. Με τον ερχομό της άνοιξης, η μικρή αλεπού εξαφανίζεται. Κανείς δεν ξέρει που βρίσκεται. Και η ιστορία συνεχίζεται ... από τους/τις μαθητές/τριες.

Το κουκλοθέατρο βασισμένο στο παραμύθι του ΚΠΕ Ποροΐων με τίτλο: «Πίτσα η αλεπουδίτσα» παρουσιάζει μια ιστορία αληθινή, η οποία εμπλουτίστηκε με πληροφορίες για το δασικό οικοσύστημα της περιοχής, καθώς και τους κινδύνους που το απειλούν, με σκοπό τη δημιουργία μιας πλοκής που να εισάγει τους μικρούς μαθητές σε βασικές έννοιες αναφορικά με το δασικό οικοσύστημα και την αιφορική διαχείρισή του.

6.4 Συζήτηση

Η πρωταγωνίστρια του κουκλοθέατρου, η γαντόκουκλα Πίτσα η αλεπουδίτσα, εμφανίζεται στους/στις μαθητές/τριες και συζητά μαζί τους για τη ζωή της στο δάσος, τους λόγους που την ανάγκασαν να κατέβει στο χωριό, για τους κινδύνους που το απειλούν και προσπαθούν να βρουν μαζί τρόπους για να το προστατεύσουν.

6.5 Καταγραφή των εντυπώσεων των μαθητών/τριών

Οι μαθητές/τριες κάθονται γύρω από τραπέζια σε ομάδες των 5 ατόμων και καλούνται να αποτυπώσουν με λέξεις και ζωγραφιές σε χαρτί Α4 τις εντυπώσεις τους από την ιστορία της αλεπουδίτσας, που παρουσιάστηκε με κουκλοθέατρο, και τη συζήτηση για το δάσος που ακολούθησε.

6.6 Παρουσίαση των έργων των μαθητών/τριών

Οι μαθητές/τριες ανά ομάδες παρουσιάζουν με τη σειρά τα έργα τους στην ολομέλεια, λέγοντας το όνομα τους και περιγράφοντας ό,τι έγραψαν ή/και ζωγράρισαν στο χαρτί. Η συντονίστρια της δράσης εμπυχώνει τους/τις μαθητές/τριες και αναδεικνύει τα μηνύματα που απορρέουν από τα έργα των μαθητών/τριών.

6.7 Σύντομη προβολή βίντεο για το όρος Κερκίνη



Οι μαθητές/τριες παρακολουθούν σύντομο βίντεο αναφορικά με την χλωρίδα και πανίδα του όρους Κερκίνη, το οποίο εστιάζει στο πλατανόδασος των Άνω Ποροίων, όπου και εκτυλίχθηκε η πραγματική ιστορία της αλεπουδίτσας. Οι μαθητές/τριες αναγνωρίζουν με τη βοήθεια της συντονίστριας στοιχεία της ιστορίας μέσα στο βίντεο, καθώς παρατηρούν το δάσος και τη βιοποικιλότητα του όρους Κερκίνη.

7. Αξιολόγηση

Οι μαθητές στέκονται στο κύκλο και η συντονίστρια ζητά: α. να σηκώσουν ψηλά τα δυο τους χέρια, εάν τους άρεσαν οι δραστηριότητες, β. να μείνουν σε στάση προσοχής, εάν δεν εκφράζουν ούτε ευχαρίστηση ούτε δυσαρέσκεια ή γ. να σκύψουν ακουμπώντας τα γόνατά τους, εάν δεν τους άρεσαν οι δραστηριότητες.

Στη συνέχεια, η συντονίστρια ζητά από τον/την κάθε μαθητή με μια λέξη ή μια σύντομη πρόταση να εκφράσει μια σκέψη ή συναίσθημα για όσα πραγματοποιήθηκαν κατά την εκπαιδευτική αυτή δράση.

Σε όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες άρεσαν πολύ όλες οι δραστηριότητες της εκπαιδευτικής δράσης με ελάχιστες εξαιρέσεις. Δεν εξέφρασαν δυσαρέσκεια για καμία δραστηριότητα, ενώ έδειξαν ιδιαίτερη προτίμηση για τα παιχνίδια γνωριμίας κι ενεργοποίησης, καθώς και το κουκλοθέατρο. Μερικές από τις σκέψεις και τα συναισθήματα, που κλήθηκαν να εκφράσουν με μία λέξη ή σύντομη πρόταση, ήταν: «το παιδί και η αλεπού έγιναν φίλοι», «αγάπη», «φιλία», «προσοχή στο δάσος», «αλεπουδίτσα», «Πίτσα, η αλεπουδίτσα», «όχι φωτιά στο δάσος», «το δάσος χρειάζεται και στους ανθρώπους και στα ζώα», «άνθρωποι και ζώα αγαπημένοι», «να πάμε στο σπίτι της αλεπουδίτσας, στο δάσος!», «πολύ καλά!», «μου άρεσε πολύ!», «όλα ήταν ωραία!», «ευχαριστούμε πολύ για όλα, ήταν τέλεια σήμερα!».

Σε γενικές γραμμές, η εκπαιδευτική αυτή δράση αποτέλεσε μια ενδιαφέρουσα, δημιουργική, αλλά και χρήσιμη μαθησιακή εμπειρία για τους/τις εμπλεκόμενους/ες μαθητές/τριες και εκπαιδευτές/τριες, καθώς επιτεύχθηκαν σε σημαντικό βαθμό οι στόχοι της δράσης αυτής σε γνωστικό, συναισθηματικό και ψυχοκινητικό επίπεδο.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

Bartl, A. & Bartl, M. (1999). *Περιβαλλοντικά Παιχνίδια, Ιδέες για μέσα και έξω*. Αθήνα: Κορφή.

Ελληνόγλωσσες

Αυδή, Α. & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η τέχνη του Δράματος στην Εκπαίδευση, 48 προτάσεις για εργαστήρια θεατρικής αγωγής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.



- Γεωργόπουλος, Α. & Τσαλίκη, Ε. (2006). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Αρχές-Φιλοσοφία, Μεθοδολογία, Παιχνίδια & Ασκήσεις*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γιάνναρης, Γ. (1995). *Θεατρική Αγωγή και Παιχνίδι*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Δαράκη, Π. (1978). *Κουκλοθέατρο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κολιάδης, Ε. (2007). *Θεωρίες μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη. Γνωστικές Θεωρίες*. Τόμος Γ. Αθήνα.
- Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Μήτσκου-Χειρούλη, Ε., Γκίρμπας, Π., Χρυσόχου, Β. & Τζεφαλής, Δ. (2013). *Πίτσα η αλεπουδίτσα*. ΚΠΕ Ποροίων. Ανακτήθηκε στις 15/11/2019 από: <https://kpe-poroion.gr/%cf%80%ce%af%cf%84%cf%83%ce%b1-%ce%b7-%ce%b1%ce%bb%ce%b5%cf%80%ce%bf%cf%85%ce%b4%ce%af%cf%84%cf%83%ce%b1/>
- Μουμουλίδου, Μ. (2006). *Η Παιδαγωγική του σχεδίου εργασίας στην προσχολική εκπαίδευση: Θεωρητικό πλαίσιο και πράξη*. Αθήνα: Τυπωθήτω Γ. Δαρδανός.
- Φιλίππου, Δ. & Καραντάνα, Π. (2010). *Ιστορίες για να ονειρεύεσαι...παιχνίδια για να μεγαλώνεις... Για εμπύχωση βιωματικών ομάδων προσωπικής ανάπτυξης*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Φλογαΐτη, Ε. (2006). *Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ελευθερία Τσολάκη

Εκπαιδευτικός κλ. ΠΕ05, Μέλος ΠΟ, ΚΠΕ Ποροίων
reatsolaki@gmail.com



Εκπαιδευτικές Δράσεις με αφορμή την Τέχνη: Η εμπειρία μας από τη δράση του Τομέα Εφαρμοσμένων Τεχνών για τα 100 χρόνια του Μπάουχαους

Παναγιώτης Φατσέας

Περίληψη

Η παρούσα εργασία έχει ως σκοπό την παρουσίαση της εκπαιδευτικής δράσης που υλοποιήθηκε από τον Τομέα Εφαρμοσμένων Τεχνών της Δευτεροβάθμιας Επαγγελματικής Εκπαίδευσης σε πανελλήνιο επίπεδο, κατά το σχολικό έτος 2018-2019, με αφορμή τη συμπλήρωση 100 χρόνων από την ίδρυση της Σχολής του Μπάουχαους. Αναλύεται ο σχεδιασμός της δράσης και αποτυπώνονται οι διαθεματικές προσεγγίσεις, η συμμετοχή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και ειδικής αγωγής, η συνέργεια με την τριτοβάθμια εκπαίδευση και το άνοιγμα στην κοινωνία που αναπτύχθηκαν. Μέσα από τη μεταφορά της εμπειρίας μας και την αναστοχαστική ανάδειξη των προβλημάτων που ανέκυψαν και των προοπτικών που γεννήθηκαν, η συγκεκριμένη δράση θα μπορούσε να αποτελέσει μια πρόταση σχεδιασμού ανάλογων εκπαιδευτικών δράσεων στο μέλλον, στα πλαίσια ενός σύγχρονου εκπαιδευτικού μοντέλου που θα προετοιμάζει σκεπτόμενους, ενεργούς και δημιουργικούς πολίτες του 21^{ου} αιώνα.

Λέξεις κλειδιά: εκπαιδευτική δράση, τέχνη, Μπάουχαους, ΕΠΑΛ

1. Εισαγωγή

Οι ραγδαίες και συνεχείς μεταβολές που παρατηρούνται στο κοινωνικό, τεχνολογικό και οικονομικό περιβάλλον μας, υποδεικνύουν την ανάγκη για ένα ευέλικτο εκπαιδευτικό πλαίσιο, το οποίο θα μπορεί να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στις απαιτήσεις της σύγχρονης εποχής. Βασικό ζητούμενο, δεν είναι πια η μεταφορά γνωστικών πληροφοριών (η αναζήτηση των οποίων είναι πιο εύκολη από ποτέ), αλλά η καλλιέργεια γνωστικών, μεταγνωστικών, κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων (Πετροπούλου κ.ά., 2015: 20).

Η ανάπτυξη τέτοιων δεξιοτήτων, προϋποθέτει ανοικτές και βιωματικές μαθησιακές διαδικασίες, με ενεργό εμπλοκή των μαθητών, κατάλληλη χρήση των νέων τεχνολογιών, συνεργασία ποικίλων φορέων εντός και εκτός της σχολικής κοινότητας και άνοιγμα των σχολείων στην ευρύτερη κοινωνία (Taylor et al, 2017).

Η συνεισφορά της Τέχνης στις διαδικασίες αυτές είναι πλέον επαρκώς αιτιολογημένη και αδιαμφισβήτητη, ενώ ο τρόπος σκέψης που εισάγει, τροφοδοτεί συνεχώς την εκπαιδευτική κοινότητα με νέες ιδέες για καινοτόμες δράσεις και αποτελεί ένα σπουδαίο εργαλείο στα χέρια των



εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων και των γνωστικών αντικειμένων (Μέγα, 2011: 38-41).

Στο πλαίσιο αυτό, σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε η εκπαιδευτική δράση του Τομέα Εφαρμοσμένων Τεχνών της Δευτεροβάθμιας Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, που περιγράφεται στην παρούσα εργασία.

2. Η Εκπαιδευτική Δράση

2.1. Το θέμα

Αφορμή για την υλοποίηση της δράσης υπήρξε η συμπλήρωση, το έτος 2019, 100 χρόνων από την ίδρυση της Σχολής του Μπάουχαους, μια επέτειος που συνοδεύτηκε από πολλές και σημαντικές εκδηλώσεις σε ολόκληρο τον κόσμο.

Η Σχολή του Μπάουχαους ιδρύθηκε στη Γερμανία το 1919 αποσκοπώντας αρχικά στη γεφύρωση και τη γόνιμη αλληλεπίδραση "ελεύθερης" και "εφαρμοσμένης" τέχνης (Ζιρώ κ.ά., 1990: 293-296). Αποσκοπούσε επίσης στην κατάκτηση μιας πολλαπλής ιδέας της σύνθεσης με τελικό στόχο τη βιομηχανική παραγωγή προϊόντων μαζικής κατανάλωσης που να εμπεριέχουν τις αξίες του μοναδικού καλλιτεχνικού αντικειμένου (Γεωργιάδης & Γιακουμακάτος, 2019a).

Η Σχολή έκλεισε οριστικά το 1933 από τους Ναζί, όμως παρά τη σύντομη λειτουργία της, ο αντίκτυπος των αποτελεσμάτων της ήταν διεθνής και μόνιμος. Επέδρασε καταλυτικά στη διαμόρφωση της μοντέρνας αισθητικής του 20^{ου} αιώνα, άλλαξε ριζικά την άποψή μας για το σχεδιασμό ("design") και αποτελεί μέχρι σήμερα θεμελιώδες σημείο αναφοράς (Γεωργιάδης & Γιακουμακάτος, 2019b: 8-9).

Η Σχολή του Μπάουχαους είναι λοιπόν, ο ιστορικός πυρήνας των εφαρμοσμένων τεχνών (τουλάχιστον όπως τις ορίζουμε σήμερα). Αξίζει να σημειωθεί ότι στα προγράμματα σπουδών και στις διδακτικές πρακτικές του, βασίζονται μέχρι και σήμερα τα προγράμματα σπουδών πολλών σχολών εφαρμοσμένων τεχνών, συμπεριλαμβανομένου και του Τομέα Εφαρμοσμένων Τεχνών της Δευτεροβάθμιας Επαγγελματικής Εκπαίδευσης.

2.2. Στοιχεία εφαρμογής

Η δράση υλοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2018-2019, ήταν προαιρετική και απευθύνθηκε σε όλα τα Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑΛ), Εργαστηριακά Κέντρα (ΕΚ), Ενιαία Ειδικά Επαγγελματικά Γυμνάσια-Λύκεια (ΕΝΝΕΓΥΛ) και Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (ΕΕΕΕΚ) της χώρας, που διαθέτουν τον Τομέα Εφαρμοσμένων Τεχνών.

Συμμετείχαν μαθητές και μαθήτριες από τη Β' τάξη (Τομέας Εφαρμοσμένων Τεχνών) και τη Γ' τάξη ΕΠΑΛ (Ειδικότητες: Γραφικών Τεχνών, Σχεδιασμού-Διακόσμησης Εσωτερικών Χώρων, Συντήρησης Έργων Τέχνης-Αποκατάστασης, Σχεδίασης και Παραγωγής Ενδύματος, Αργυροχρυσοχοΐας, Επιπλοποιίας-Ξυλογλυπτικής).



2.3. Σκοπός - Στόχοι

Σκοπός της εκπαιδευτικής δράσης ήταν η απόκτηση θεωρητικών γνώσεων για το φαινόμενο Μπάουχαους, τη σχεδιαστική του φιλοσοφία και τη μέχρι σήμερα επίδρασή του στο χώρο των εφαρμοσμένων τεχνών, αλλά κυρίως η κατάρκτηση πρακτικών αρχών για το σύγχρονο αποτελεσματικό σχεδιασμό.

Επιμέρους στόχοι της δράσης ήταν:

- η δημιουργία ενός αυθεντικού πλαισίου μάθησης,
- η διασύνδεση των σχολείων μεταξύ τους,
- η αντίληψη, εκ μέρους των μαθητών/μαθητριών, του εαυτού τους, ως τμήμα ενός παγκόσμιου πολιτιστικού συνόλου στο χώρο των εφαρμοσμένων τεχνών και εν γένει της παραγωγής πολιτιστικών αγαθών, αλλά και
- η ενδυνάμωση στους εκπαιδευτικούς του Τομέα, του αισθήματος του "ανοίκειν" σε μια ομάδα.

2.4. Υλοποίηση - Δραστηριότητες

Στο μεγαλύτερο μέρος της, η εκπαιδευτική δράση δομήθηκε ως σχέδιο δράσης με θεωρητική και κυρίως πρακτική προσέγγιση (Huttner, 2008: 232-233). Η μέθοδος αυτή εξασφαλίζει τη διεπιστημονική προσέγγιση της γνώσης μέσω της διερεύνησης, οργάνωσης και διαχείρισης γνώσεων, υλικών, αξιών και ενεργειών (Frey, 1986: 30-36).

Για την υποστήριξη της δράσης σε θεωρητικό επίπεδο, δημιουργήθηκε ειδικός χώρος στο ιστολόγιο του Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου Εφαρμοσμένων Τεχνών, όπου αναρτήθηκε σχετικό, διαδραστικό κυρίως, υλικό, το οποίο λειτούργησε συμπληρωματικά στην προσφερόμενη από τα σχολικά εγχειρίδια πληροφορία. Παράλληλα, πραγματοποιήθηκε ένα ανοικτό, για μαθητές/μαθήτριες και εκπαιδευτικούς, μάθημα για το Μπάουχαους, από τον Καθηγητή Ιστορίας, Κριτικής Ανάλυσης και Θεωρίας της Αρχιτεκτονικής της Ανωτάτης Σχολής Καλών Τεχνών κ. Αντρέα Γιακουμακάτο.

Σε πρακτικό επίπεδο, οι μαθητές και οι μαθήτριες, κλήθηκαν να δημιουργήσουν πρωτότυπα έργα, με αφορμή την 100^η επέτειο του Μπάουχαους, στα πλαίσια των καθημερινών εργαστηριακών τους ασκήσεων στα μαθήματα του τομέα ή/και των ειδικοτήτων, χωρίς τροποποίηση του ωρολογίου ή του αναλυτικού προγράμματος σπουδών. Η δημιουργία των έργων ξεκίνησε με την έγκριση της δράσης από το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων (Φ10α/32396/Δ4-01.03.19) την 1^η Μαρτίου 2019 και ολοκληρώθηκε στις 15 Μαΐου 2019.

Αν και το κεντρικό θέμα της δράσης ήταν εξ' αρχής καθορισμένο, οι μαθητές/μαθήτριες αφέθηκαν ελεύθεροι να αποφασίσουν τι θέλουν να κατασκευάσουν, με βάση τα ενδιαφέροντα αλλά και τις δυνατότητές τους. Έτσι, θα μπορούσαμε να πούμε, ότι υλοποιήθηκαν πολλά επιμέρους projects,



με διαφορετικά θέματα, όλα βασισμένα στον κοινό άξονα που όριζε το πλαίσιο της ενιαίας δράσης.

Η δράση ολοκληρώθηκε με την έκθεση επιλεγμένων μαθητικών έργων στη Νέα Βιβλιοθήκη της Ανωτάτης Σχολής Καλών Τεχνών στην Αθήνα, στο διάστημα 29 Μαΐου έως 04 Ιουνίου 2019. Η έκθεση αποτέλεσε μια από τις παράλληλες δράσεις του Διεθνούς Συνεδρίου «Το Μπάουχαους και η Ελλάδα: Η νέα ιδέα της σύνθεσης στις τέχνες και την αρχιτεκτονική» που διοργάνωσε η Ανωτάτη Σχολή Καλών Τεχνών και η Κρατική Ακαδημία Καλών Τεχνών Στουτγάρδης, την ίδια περίοδο, με θέμα εκτός των άλλων και τη διδακτική των τεχνών.

Εικόνα 1. Η αφίσα της έκθεσης των μαθητικών έργων στην ΑΣΚΤ
(έργο της εκπαιδευτικού ΠΕ89 κ. Δήμητρας Κλένδρου)

Η επιλογή της Ανωτάτης Σχολής Καλών Τεχνών ήταν συμβολική, προκειμένου να τονιστεί η γεφύρωση “καλών” και “εφαρμοσμένων” τεχνών στην οποία αποσκοπούσε το Μπάουχαους.

Ο Βάλτερ Γκρόπιους, στην ιδρυτική διακήρυξη/μανιφέστο της Σχολής γράφει: «Οι Σχολές Τέχνης πρέπει να ξαναγίνουν εργαστήρια. Αρχιτέκτονες, ζωγράφοι, γλύπτες, όλοι μας πρέπει να ξαναγίνουμε τεχνίτες. Διότι δεν υπάρχει κανένα “επάγγελμα τέχνη”. Δεν υπάρχει καμιά ουσιαστική διαφορά ανάμεσα στον καλλιτέχνη και τον τεχνίτη. Ο καλλιτέχνης είναι μια εξιδανίκευση του τεχνίτη. Η ευλογία του ουρανού αφήνει σε σπάνιες εμπνευσμένες στιγμές, οι οποίες βρίσκονται πέραν της βουλήσεώς του, να ανθίζει ασυνείδητα τέχνη από τη δουλειά των χεριών του, η τεχνική βάση είναι όμως απαραίτητη για κάθε καλλιτέχνη. Εκεί βρίσκεται η πρωταρχική πηγή του δημιουργικού πνεύματος. Ας δημιουργήσουμε λοιπόν μια νέα συντεχνία από τεχνίτες χωρίς την ταξική διάκριση που προκαλεί η αλαζονεία, η οποία θέλει να υψώνει έναν υπεροπτικό τοίχο ανάμεσα σε τεχνίτες και καλλιτέχνες! Ας θελήσουμε, ας σκεφτούμε, ας δημιουργήσουμε από κοινού το νέο κτίριο του μέλλοντος, το οποίο θα τα περιέχει όλα, και την αρχιτεκτονική και την γλυπτική και την ζωγραφική, με μια ενιαία μορφή που θα υψωθεί κάποτε από εκατομμύρια χέρια τεχνιτών στον ουρανό σαν το κρυστάλλινο σύμβολο μιας νέας επερχόμενης πίστης» (Girard, 2005: 5-6).

Για συμβολικούς επίσης λόγους, επιλέχθηκε η έκθεση των έργων να γίνει σε άμεση επαφή με το αναγνωστήριο της Βιβλιοθήκης, ώστε η δουλειά των μαθητών των σχολείων να “αλληλοεπιδρά” με το χώρο μελέτης των φοιτητών της σχολής.

2.5. Παραγόμενα έργα

Στη δράση συμμετείχαν συνολικά 21 σχολεία (19 ΕΠΑΛ μαζί με τα αντίστοιχα ΕΚ, σε σύνολο 53 της επικράτειας και 2 ΕΕΕΕΚ).



Δημιουργήθηκε ένας αρκετά μεγάλος αριθμός έργων, αποτέλεσμα εργασίας όλων των ειδικοτήτων του Τομέα Εφαρμοσμένων Τεχνών, όπως: επετειακές αφίσες, φωτογραφίες, σχέδια, μακέτες, σχεδιαστικές προτάσεις για χρηστικά αντικείμενα, κοσμήματα, φορέματα, ξυλόγλυπτα, έπιπλα, κ.α.

Στις επιμέρους δράσεις των σχολείων περιλαμβάνονται ειδικές κατασκευές, επαναπροσεγγίσεις έργων τέχνης μέσα από την οπτική του Μπάουχαους, αλλά και περίπατοι στο κέντρο της πόλης για τον εντοπισμό επιδράσεων του Μπάουχαους στην αρχιτεκτονική.

Επιχειρώντας μια κριτική ανάλυση των μαθητικών έργων που δημιουργήθηκαν, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι οι μαθητές/μαθήτριες προσέγγισαν με πρωτοτυπία το Μπάουχαους μέσω σύγχρονης και μερικές φορές παιγνιώδους διάθεσης.

Είναι σημαντικό ότι αρκετά από τα έργα προσεγγίστηκαν με διαθεματικό τρόπο. Ενδεικτικά αναφέρεται ο συνδυασμός της σχεδιαστικής προσέγγισης του Μπάουχαους με τις έννοιες της αιφορίας, της οικολογίας και της ανακύκλωσης (δημιουργία υφαντού, αντίγραφο έργου της Άνι Άλμπερς με ανακυκλώσιμα υλικά), τα μαθηματικά και την ιστορία της επιστήμης (δημιουργία ξυλόγλυπτης σύνθεσης με αναφορά στο "οστομάχιον" του Αρχιμήδη), την τοπική ιστορία και παράδοση (δημιουργία μακέτας "καρναβαλικού μπάστακα" εμπνευσμένου από τα κοστύμια του Όσκαρ Σλέμερ).

Ο κ. Αντρέας Γιακουμακάτος στην έναρξη του συνεδρίου δήλωσε για την έκθεση: *«πρόκειται για μια πολύ ενδιαφέρουσα έκθεση μαθητικών έργων... έτσι το ζήτημα της διδακτικής της τέχνης επεκτάθηκε και σε άλλες βαθμίδες της εκπαίδευσης με τη φιλοδοξία να καλλιεργήσει ένα εύφορο έδαφος για τους μελλοντικούς designers, τους μελλοντικούς φοιτητές, τους μελλοντικούς δημιουργικούς ανθρώπους».*

3. Αξιολόγηση

Αν και η δράση ολοκληρώθηκε εντός της περιόδου των ενδοσχολικών εξετάσεων, έγινε προσπάθεια συνολικού ελέγχου/αναστοχαστικής αξιολόγησής της, κυρίως μέσω προσωπικών συνεντεύξεων εκπαιδευτικών ή/και μαθητών που συμμετείχαν. Έτσι αναδείχθηκαν τα θετικά και τα αρνητικά σημεία, καθώς και οι δυσκολίες υλοποίησης της δράσης.

Στα θετικά σημεία υλοποίησης της δράσης, περιλαμβάνονται:

- η ενεργή, βιωματική εμπλοκή των μαθητών/μαθητριών στη μαθησιακή διαδικασία,
- η συλλογή, αξιολόγηση και αξιοποίηση πληροφοριών εκτός σχολικού εγχειριδίου,
- η διεξαγωγή ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, καθώς τα περισσότερα έργα ήταν αποτέλεσμα ομαδικής εργασίας,
- η ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών-μαθητριών,



- η διασύνδεση σχολείων από διάφορα μέρη της Ελλάδας,
- η συνεργασία της Δευτεροβάθμιας με την Τριτοβάθμια εκπαίδευση και η επαφή των μαθητών με το χώρο της Ανωτάτης Σχολής Καλών Τεχνών,
- το άνοιγμα των σχολείων στην ευρύτερη κοινωνία,
- η παροχή δυνατότητας ισότιμης συμμετοχής της ειδικής αγωγής, χωρίς διακρίσεις ή ειδικούς όρους,
- η ενδυνάμωση της ομαδικότητας και της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών του Τομέα, και
- η λειτουργία της δράσης ως έναυσμα για άλλες παράλληλες δράσεις. Ενδεικτικά αναφέρονται η οργάνωση μικρών εκθέσεων μαθητικών έργων στα σχολεία, όπως και η συμμετοχή με φωτογραφίες από την υλοποίηση της δράσης, του 5ου εσπερινού ΕΠΑΛ Πάτρας στον διαγωνισμό CedefopPhotoAward 2019 που διοργάνωσε το Ευρωπαϊκό Κέντρο για την Ανάπτυξη της Επαγγελματικής Κατάρτισης (Cedefop), λαμβάνοντας τελικά δύο διακρίσεις (5η και 13η θέση).

Στα μειονεκτήματα σχεδιασμού της δράσης, περιλαμβάνονται:

- το μικρό χρονικό διάστημα υλοποίησής της, και
- η πραγματοποίηση της έκθεσης των μαθητικών έργων εντός της περιόδου των ενδοσχολικών εξετάσεων. Αν και, όπως προαναφέρθηκε, η συγκεκριμένη περίοδος επιλέχθηκε ώστε να συμπίπτει με την υλοποίηση του Διεθνούς Συνεδρίου, η επιλογή της λειτούργησε αποτρεπτικά τόσο για τη συμμετοχή των μαθητών/μαθητριών στο στήσιμο της έκθεσης, όσο και για την οργανωμένη επίσκεψη των σχολείων.

Τέλος, κατά την υλοποίηση της δράσης, δύο ήταν οι βασικές δυσκολίες που παρατηρήθηκαν:

- η ανυπαρξία κονδυλίων για την οικονομική κάλυψη τέτοιου είδους δράσεων, και
- η σχετικά μικρή συμμετοχή, κάτι που μπορεί να αποδοθεί, σύμφωνα με τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, τόσο στον καθημερινό εργασιακό τους φόρτο, όσο και στην ψυχολογική κούραση μιας μικρής μερίδας εκπαιδευτικών, απόρροια των σύγχρονων συνθηκών εργασίας αλλά και της σχετικά πρόσφατης διαθεσιμότητας των εκπαιδευτικών του Τομέα (2013).

4. Επίλογος - Προτάσεις

Η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων (μαθητών και εκπαιδευτικών) είχαν θετική άποψη για τη συμμετοχή τους στη δράση και το τελικό αποτέλεσμα, που μετέτρεψε μια ημερολογιακή επέτειο σε ένα ουσιαστικό ταξίδι γνώσης και εμπειρίας.

Από τα Χανιά ως την Αλεξανδρούπολη και από την Πάτρα ως τη Χίο, ανήλικοι μαθητές ημερήσιων και ενήλικοι μαθητές εσπερινών ΕΠΑΛ, αλλά και



μαθητές ειδικών σχολείων, γνώρισαν, μελέτησαν και εμπνεύστηκαν από καλλιτέχνες που δεν αναφέρονται στα σχολικά τους βιβλία, περπάτησαν στους δρόμους της πόλης τους αναζητώντας στοιχεία του μοντέρνου σε κτίρια που προσπερνούσαν καθημερινά, μπόλιασαν τα έργα τους με ψήγματα άλλων επιστημών, εμπνεύστηκαν, σχεδίασαν, συνεργάστηκαν, υλοποίησαν.

Θερμές ευχαριστίες οφείλονται στον Αντιπρύτανη της ΑΣΚΤ (Πρύτανη κατά τη διάρκεια υλοποίησης της δράσης) κ. Πάνο Χαραλάμπους και στον Καθηγητή κ. Αντρέα Γιακουμακάτο, για την υποστήριξη και τη φιλοξενία της δράσης στην Ανωτάτη Σχολή Καλών Τεχνών.

Η εκπαιδευτική δράση του Τομέα Εφαρμοσμένων Τεχνών για τα 100 χρόνια του Μπάουχαους, θα μπορούσε να αποτελέσει μια πρόταση για το σχεδιασμό και την υλοποίηση ανάλογων δράσεων σε τοπικό ή πανελλαδικό επίπεδο, με τη συνεργασία ενός ή περισσότερων τομέων/ειδικοτήτων.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ξενόγλωσσες

Taylor, R.D, Oberle, E., Durlak J.A., Weissberg R.P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child development*, vol. 88 (4), 1156-1171.

Ελληνόγλωσσες

Frey, K. (1998). *Η μέθοδος Project*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Girard, X. (2005). *Μπάουχαους*, μφρ. Άννα Τσέα. Αθήνα: Άγρα.

Huttner, A. (2008). *Διδακτική Τεχνολογικών Μαθημάτων. Μέθοδοι & Διαδικασίες*, μφρ. Δημήτρης Βαϊνάς. Αθήνα: Ίων.

World Bank, (2018). Ο πολυδιάστατος χαρακτήρας των δεξιοτήτων

Γεωργιάδης, Σ., Γιακουμακάτος, Α. (2019α). Δελτίο τύπου Διεθνούς Συνεδρίου «Το Μπάουχαους και η Ελλάδα». Ανακτήθηκε στις 03/12/2019 από: <http://bauhaus2019.asfa.gr/index.php/el/>

Γεωργιάδης, Σ., Γιακουμακάτος, Α. (2019b). *Εισαγωγή στο Πρόγραμμα του Συνεδρίου «Το Μπάουχαους και η Ελλάδα»*. Αθήνα: ΑΣΚΤ.

Ζιρώ, Ο., Μερτζάνη, Ε., Πετρίδου, Β. (1990). *Ιστορία της Τέχνης*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Μέγα, Γ. (2011). "Η τέχνη στο σχολικό σύστημα ως στοχαστική διεργασία". Στο, Κόκκος, Α. και συνεργάτες. *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Πετροπούλου, Ο., Κασσιμάτη, Α., Ρετάλης, Σ. (2015). *Σύγχρονες μορφές εκπαιδευτικής αξιολόγησης με αξιοποίηση εκπαιδευτικών τεχνολογιών*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.



«Προτάσεις Τέχνης και Πολιτισμού στην Εκπαίδευση»

Παναγιώτης Φατσέας

Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου Εφαρμοσμένων Τεχνών, 6^ο ΠΕΚΕΣ Αττικής
panfatseas@yahoo.com



Μετασχηματίζοντας δυσλειτουργικές πεποιθήσεις στην αντίληψη της ετερότητας και του διαφορετικού μέσω της αισθητικής εμπειρίας στην Β/Θμια Εκπαίδευση

Σταυρούλα Χαϊδεμενάκου

Περίληψη

Η συνθετική μέθοδος της μετασχηματίζουσας μάθησης μέσω της αισθητικής εμπειρίας είναι μια σύγχρονη εκπαιδευτική τεχνική που κινητοποιεί περισσότερες περιοχές του εγκεφάλου, βοηθάει μέσω της αισθητικής εμπειρίας οι μαθητές να προβληματίζονται, να καλλιεργούν τον κριτικό τους στοχασμό και να μετασχηματίζουν δυσλειτουργικές αντιλήψεις. Στην παρούσα εισήγηση θα παρουσιάσουμε μια διδακτική πρόταση που αφορά στην εφαρμογή της συγκεκριμένης διδακτικής μεθόδου στην ευαισθητοποίηση των μαθητών σχετικά με τις πεποιθήσεις τους στην αντίληψη της ετερότητας και του διαφορετικού, είτε αυτή αφορά σε πληθυσμούς με διαφορετικό εθνικό, θρησκευτικό και πολιτισμικό υπόβαθρο είτε σε άτομα με αναπηρία ή άλλου είδους διαφορετική ταυτότητα από αυτήν της κυρίαρχης κοινωνικής ομάδας που νοείται ως «φυσιολογική». Με την παρουσίαση αυτή επιχειρείται η μελέτη μιας νέας προσέγγισης που στηρίζεται θεωρητικά στις παιδαγωγικές απόψεις του Mezirow, στην τεχνική του Perkins για τη συστηματική παρατήρηση των έργων τέχνης και στην τεχνική της Μετασχηματίζουσας Μάθησης μέσα από την Αισθητική Εμπειρία του Αλέξη Κόκκου. Εφαρμόστηκε πιλοτικά σε τμήμα 15 μαθητών /τριών της Γ' τάξης του 5ου Γυμνασίου Ιωαννίνων το σχολικό έτος 2013-2014 κατά τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας αλλά μπορεί να εφαρμοστεί και κατά την προσέγγιση του ζητήματος της ετερότητας στο γυμνάσιο και στο λύκειο.

Λέξεις κλειδιά: συστηματική παρατήρηση έργων τέχνης, κριτικός στοχασμός, μετασχηματισμός στερεοτύπων

1. Εισαγωγή

Η συμβολή της τέχνης στην εκπαιδευτική διαδικασία και την μάθηση έχει τονιστεί από παιδαγωγούς και γνωστικούς ψυχολόγους, ιδίως από τις τελευταίες δεκαετίες του 20ού αι. καθώς συνεισφέρει καθοριστικά στην ενεργοποίηση της φαντασίας των μαθητών, της δημιουργικότητάς τους αλλά και στην ολόπλευρη ανάπτυξή τους. Η συστηματική επαφή τους με έργα τέχνης, εικαστικά, μουσικά, θεατρικά, ποιητικά, κινηματογραφικά κ.ά., μέσω της επεξεργασίας συμβόλων και της αποκωδικοποίησης μηνυμάτων οδηγεί αφενός στην αντίληψη των διαφορετικών διαστάσεων της πραγματικότητας και του ατόμου και αφετέρου στην απελευθέρωση συναισθημάτων και σκέψεων, ενώ ταυτόχρονα πυροδοτεί την διεργασία της ενσυναίσθησης και καλλιεργεί τον στοχασμό ενισχύοντας την κριτική αποτίμηση των πεποιθήσεών τους και της πραγματικότητας. Συγκεκριμένα οι θεωρίες μάθησης των ψυχολόγων Lev Vygotsky (κοινωνικοπολιτισμική



θεώρηση της γνώσης – κοινωνικός εποικοδομισμός) (Vigotsky, 1978) και Jerom Seymour Bruner (διερευνητική- ανακαλυπτική μάθηση) (Bruner, 1996) συγκλίνουν στην άποψη ότι η ανάπτυξη των δυνατοτήτων των νοητικών λειτουργιών του ανθρώπου επηρεάζεται σημαντικά τόσο από τον τρόπο δομής του εγκεφάλου και τις εσωτερικές διεργασίες στις λειτουργίες του όσο και από την αλληλεπίδρασή του με το κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο ζει. Στην ίδια κατεύθυνση ο Howard Gardner (Gardner, 1990) διατυπώνοντας την θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης αμφισβήτησε την μονοδιάστατη νοημοσύνη και υποστήριξε την άποψη ότι η μάθηση μπορεί να επιτευχθεί μέσω της αναγνώρισης και της ενίσχυσης των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης, τονίζοντας την ιδιαίτερη σημασία της αισθητικής εμπειρίας κατά την παιδευτική διαδικασία για την ενδυνάμωση της γνωστικής λειτουργίας και την καλλιέργεια μιας ολοκληρωμένης προσωπικότητας. Σύμφωνα με την θεωρία του οι τέχνες συμβάλλουν στην ενσωμάτωση της εμπειρίας από το παιδί με τρόπο που να μπορεί το ίδιο να κατανοήσει και να οργανώσει. Η τέχνη και οι καλλιτεχνικές δραστηριότητες κατά την διαδικασία της μάθησης προσφέρουν την δυνατότητα επικοινωνίας ανάμεσα στο παιδί και τον καλλιτέχνη μέσω του αισθητικού έργου και των συμβολισμών του, καθώς το παιδί προσεγγίζοντάς το προσπαθεί να καταλάβει, να αποκωδικοποιήσει τα σύμβολά του, και στην συνέχεια αντιδρά και εκφράζεται σχετικά με αυτό. Παρόμοιες αντιλήψεις σχετικά με τον παιδαγωγικό ρόλο της τέχνης αναφορικά με την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης έχουν εκφραστεί από τον Adorno (Adorno, 1970) και άλλους στοχαστές της Σχολής της Φρανκφούρτης, οι οποίοι υποστήριξαν ότι η επαφή με την τέχνη μας βοηθάει να αναπτύξουμε έναν τρόπο σκέψης έξω από τον ορθολογισμό και τον κομπορμισό της κοινωνικής πραγματικότητας και ενάντια στους κανόνες και τους μηχανισμούς της που μας αλλοτριώνουν και καλλιεργούν περιοριστικές πεποιθήσεις, οι οποίες χαρακτηρίζουν τις στάσεις και τις συμπεριφορές μας.

Η αισθητική εμπειρία νοούμενη ως συστηματική παρατήρηση και κριτική ανάλυση έργων τέχνης στο πλαίσιο της μάθησης καθιστά δυνατή την κριτική στάση του ατόμου, την αποτίμηση των δυσλειτουργικών παραδοχών του και -μέσω του αναστοχασμού- του μετασχηματισμού του, καθιστώντας ουσιαστικά μετασχηματίζουσα την μάθηση (Κόκκος, 2017).

Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση κατά τον Jack Mezirow που είναι και ο εμπνευστής της είναι η «διεργασία μέσω της οποίας μετασχηματίζουμε προβληματικά πλαίσια αναφοράς (δομές σκέψεων, νοητικές συνήθειες, νοηματικές προοπτικές) - δομές παραδοχών και προσδοκιών- έτσι ώστε να τις κάνουμε πιο περιεκτικές, ευδιάκριτες, ανοικτές, στοχαστικές και συναισθηματικά δεκτικές στην αλλαγή» (Mezirow, 2009: 92). Βασικό συστατικό της Μετασχηματίζουσας Μάθησης είναι ο κριτικός στοχασμός, η διεργασία δηλ. κατά την οποία ο ενήλικας αμφισβητεί την εγκυρότητα των προηγούμενων παραδοχών του που στηρίζουν τις πεποιθήσεις του και



συγκροτούν την πρότερη γνώση του αναφορικά αφενός με το κοινωνικό – πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο ζει και αφετέρου με την ανάπτυξη και εξέλιξή του. Μέσω του κριτικού στοχασμού το άτομο διευκολύνεται στην συνειδητοποίηση των άκριτα αφομοιωμένων παραδοχών του, στην αξιολόγηση και αποτίμηση παρωχημένων στερεοτύπων που αυτές περιλαμβάνουν και τον μετασχηματισμό τους μέσω της ορθολογικής σκέψης, ώστε το ίδιο να καταστεί σταδιακά περισσότερο ώριμο και προσωπικά αυτοδύναμο (Λιντζέρης, 2007). Στην πυροδότηση του κριτικού στοχασμού καθοριστική είναι η λειτουργία του αποπροσανατολιστικού διλήμματος, το οποίο προσδιορίζεται ως ένα νέο αιφνιδιαστικό βίωμα, ένα σημαντικό περιστατικό ή κατάσταση που πρέπει να κατανοηθεί και να αντιμετωπιστεί, το οποίο λειτουργεί ως καταλύτης και ενεργοποιεί τις διεργασίες τόσο της κριτικής αποτίμησης των νοητικών σχημάτων (παραδοχών) όσο και της αναθεώρησης των δυσλειτουργικών αντιλήψεων, άρα της μετασχηματίζουσας μάθησης (Λιντζέρης, 2007).

Η αισθητική εμπειρία αποτελεί ένα σημαντικό παιδευτικό εργαλείο στο πλαίσιο της Μετασχηματίζουσας Μάθησης αναπτύσσοντας τρεις τάσεις στον τρόπο που εφαρμόστηκε, οι οποίες συνοψίζονται ως εξής: Η πρώτη τάση προτάσσει την κριτική εξέταση στερεοτυπικών μηνυμάτων που υπάρχουν σε έργα μαζικής κουλτούρας τα οποία θέτει κυρίως ως αντικείμενο παρατήρησης. Η δεύτερη τάση επιλέγει έργα τέχνης χωρίς να δίνει έμφαση στην αισθητική τους αξία μόνο ή στο κριτήριο ότι ανήκουν στην σφαίρα της μεγάλης τέχνης αλλά με σημαντικό ζητούμενο τα έργα τέχνης να μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως έναυσμα για την πυροδότηση και ενδυνάμωση της κριτικής σκέψης πάνω σε διάφορα θέματα . Η τρίτη τάση , τέλος, επιχειρεί την ενεργοποίηση του κριτικού στοχασμού με την επιλογή σημαντικών έργων τέχνης, δίνοντας έμφαση και στην υψηλή αισθητική τους αξία (Κόκκος, 2010).

Η συνθετική μέθοδος της Μετασχηματίζουσας Μάθησης μέσα από την Αισθητική Εμπειρία που εισηγήθηκε ο Αλέξης Κόκκος και στην οποία στηρίζεται η διδακτική πρόταση της παρούσας εισήγησης έχει εφαρμοστεί στην εκπαίδευση ενηλίκων από το 2009, ενώ στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση εφαρμόζεται σε πιλοτικό και πειραματικό επίπεδο τα τελευταία χρόνια . Η εφαρμογή της περιλαμβάνει έξι στάδια , στα οποία αξιοποιείται η τεχνική του David Perkins για τη συστηματική παρατήρηση των έργων τέχνης (Perkins, 1994), η οποία κατά τον Perkins δεν είναι η γρήγορη, επιφανειακή και συνεπώς επιπόλαιη ματιά αλλά το χωρίς βιασύνη, προσεκτικό με εστίαση και σε βάθος κοίταγμα του έργου τέχνης .

Στο πρώτο στάδιο γίνεται ο εντοπισμός του θέματος για κριτική σκέψη και τίθεται το αποπροσανατολιστικό δίλημμα που θα ενεργοποιήσει στην συνέχεια τον κριτικό στοχασμό.

Στο δεύτερο στάδιο γίνεται η ανίχνευση στερεοτυπικών αντιλήψεων που λανθάνουν στις πεποιθήσεις των μαθητών σχετικά με το θέμα . Οι



μαθητές εκφράζουν γραπτά ατομικά και σε ομάδες τις απόψεις τους σχετικά με το θέμα.

Στο τρίτο στάδιο πραγματοποιείται η μελέτη των απαντήσεων των μαθητών και στην συνέχεια καθορίζονται τα κριτικά ερωτήματα που θα προσεγγιστούν κριτικά, ώστε να επανεξεταστούν στερεοτυπικές αντιλήψεις που ενδεχομένως υπάρχουν .

Στο τέταρτο στάδιο γίνεται η επιλογή και η παρουσίαση των έργων τέχνης αλλά δεν δίνεται αρχικά το όνομα του δημιουργού και ο τίτλος του έργου.

Στο πέμπτο στάδιο επιχειρείται η προσεκτική παρατήρηση των έργων τέχνης που επιλέχθηκαν σε τέσσερις κλιμακούμενες φάσεις: 1. Τι βλέπετε; Τι σας κινεί το ενδιαφέρον; Υπάρχουν εκπλήξεις στο έργο; Υπάρχουν συμβολισμοί; 2, Λεπτομερής και σε βάθος παρατήρηση: Ερμηνεία των εκπλήξεων και των συμβολισμών. Τι θα ήθελες ακόμη να διερευνήσεις; 3. Ο τίτλος του έργου – νέα ερωτήματα ... 4. Ποιο κατά τη γνώμη σας είναι το μήνυμα του έργου; Ποια συμπεράσματα βγάζετε εσείς; Σημαντικό είναι να δοθεί χρόνος για την προσεκτική παρατήρηση των έργων, ώστε οι μαθητές να εστιάσουν σε αυτά χωρίς προκαταλήψεις και περιορισμούς, για να ενεργοποιηθεί η δημιουργική τους σκέψη.

Στο έκτο στάδιο γίνεται ο αναστοχασμός με την επανεξέταση και τον εμπλουτισμό των αρχικών απόψεων των μαθητών και στην συνέχεια η σύνθεση των αναθεωρημένων αντιλήψεων και ακολουθούν κάποια συμπεράσματα από τους μαθητές σχετικά με την διαδικασία που προηγήθηκε και την νέα στάση που υιοθετούν.

Στόχοι της παρούσας εισήγησης είναι αφενός η ανάδειξη της σημασίας της δημιουργικής αξιοποίησης έργων τέχνης (ζωγραφικής, φωτογραφίας, μουσικής και ποίησης) στην ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού των μαθητών και στον μετασχηματισμό δυσλειτουργικών στερεοτυπικών παραδοχών τους στην αντίληψη της ετερότητας και του διαφορετικού και αφετέρου η παρουσίαση της συγκεκριμένης διδακτικής τεχνικής στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

2. Στοιχεία Εφαρμογής

Η συμπερίληψη στην εκπαιδευτική διαδικασία παιδιών που φέρουν στοιχεία ετερότητας και διαφορετικότητας από τα παιδιά της κυρίαρχης μαθητικής ομάδας είτε ως προς την εθνικότητα, την θρησκεία, το πολιτισμικό υπόβαθρο είτε ως προς την σωματική διάπλαση -αναπηρία ή το ψυχικό δυναμικό και τις μαθησιακές δυσκολίες αποτελεί κορυφαία πρόκληση- πρόσκληση για το ελληνικό σχολείο τα τελευταία χρόνια. Το γεγονός αυτό οφείλεται στο ότι θα πρέπει να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά την ενσωμάτωση στην εκπαιδευτική διαδικασία προσφυγόπαιδων μαθητών και μαθητών με αναπηρία ή μαθησιακές δυσκολίες και να μετασχηματίσει δυσλειτουργικές πεποιθήσεις της κυρίαρχης μαθητικής ομάδας (Έλληνες μαθητές, μαθητές



τυπικής ανάπτυξης), οι οποίες στηρίζονται σε στερεοτυπικές παραδοχές που έχουν υιοθετήσει από το οικογενειακό ή κοντινό κοινωνικό τους περιβάλλον.

Η διδακτική πρόταση που θα αναλύσουμε στην συνέχεια μπορεί να εφαρμοστεί α) στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας στην Γ' τάξη του γυμνασίου, στην 3^η ΕΝΟΤΗΤΑ με τον τίτλο «Είμαστε όλοι ίδιοι. Είμαστε όλοι διαφορετικοί» (Δραστηριότητες παραγωγής λόγου), β) Στην Θεματική Εβδομάδα στο γυμνάσιο, στην μελέτη ζητημάτων που αφορούν σε στερεότυπα και διακρίσεις, γ) Ως θέμα Ερευνητικής Εργασίας για το λύκειο (project), και σε όλες τις τάξεις της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως Πρόγραμμα προετοιμασίας των μαθητών πριν την υποδοχή προσφυγοπαίδων στην σχολική μονάδα.

Η εισηγήτρια την εφάρμοσε πιλοτικά σε τμήμα 15 μαθητών /τριών της Γ' τάξης του 5ου Γυμνασίου Ιωαννίνων το σχολικό έτος 2013 – 2014 κατά την διδασκαλία της 3^{ης} ΕΝΟΤΗΤΑΣ με τον τίτλο «Είμαστε όλοι ίδιοι. Είμαστε όλοι διαφορετικοί» (Δραστηριότητες παραγωγής λόγου) της Νεοελληνικής Γλώσσας.

Η διδακτική πρόταση κατά την εφαρμογή της διαρκεί τρεις πλήρεις διδακτικές ώρες.

3. Στόχοι – επιδιώξεις

Οι στόχοι που θέτουμε για να είναι στο μέτρο του δυνατού εφικτοί, μετρήσιμοι αλλά και σχετικοί με τις επιδιώξεις μας κατανέμονται σε γνωστικούς και σε αμιγώς παιδαγωγικούς στόχους που αφορούσαν στις δεξιότητες και στις στάσεις των μαθητών.

Γνωστικοί:

1. Να ορίζουν την έννοια του στερεότυπου και να προσδιορίζουν τα βασικά χαρακτηριστικά του (υποκειμενικότητα –έλλειψη επιστημονικής τεκμηρίωσης, απλούστευση κοινωνικών αναπαραστάσεων, γενίκευση και ψευδαίσθηση συνάφειας).
2. Να μάθουν να παρατηρούν συστηματικά ένα έργο τέχνης και να αναγνωρίζουν τα κύρια συστατικά του.

Δεξιότητες:

1. Να ανιχνεύουν και να συνειδητοποιούν τις λανθάνουσες στερεοτυπικές αντιλήψεις που υπάρχουν στις πεποιθήσεις τους σχετικά με τους διαφορετικούς άλλους της ενδοομάδας ή της εξωομάδας στην οποία ανήκουν ή με την οποία συνεργάζονται.
2. Να αναπτύξουν την ενσυναίσθηση του "άλλου".
3. Να μετασχηματίσουν τις στερεοτυπικές και δυσλειτουργικές αντιλήψεις που ανίχνευσαν ότι υπάρχουν στις παραδοχές τους για το διαφορετικό.

Στάσεις :

1. Να αποδέχονται και να σέβονται στην πράξη την διαφορετική άποψη και αντίληψη των προσώπων.

2. Να υιοθετήσουν την αντίληψη ότι οφείλουν να επανεξετάζουν τις πεποιθήσεις τους και να τις αναθεωρούν όταν εκτιμούν ότι είναι δυσλειτουργικές.

3. Να αποκτήσουν μεγαλύτερη αυτογνωσία.

Ως προς τις επιδιώξεις συνολικά της διδακτικής εφαρμογής θέτουμε τα εξής *προσδοκώμενα αποτελέσματα*: 1. Τον μετασχηματισμό δυσλειτουργικών και στερεοτυπικών τους αντιλήψεων σχετικά με την συμπερίληψη στην τάξη τους παιδιών με διαφορετικά χαρακτηριστικά από αυτά της ενδοομάδας στην οποία ανήκουν. 2. Την υιοθέτηση θετικής στάσης στην υποδοχή μαθητών που έχουν φέρουν στοιχεία ταυτότητας διαφορετικά από αυτά της κυρίαρχης μαθητικής κοινότητας. 3. Τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας στην συμπερίληψη μαθητών για τους οποίους υπήρχαν δυσλειτουργίες στην αποδοχή τους από την μαθητική κοινότητα.

4. Μεθοδολογία της εφαρμογής

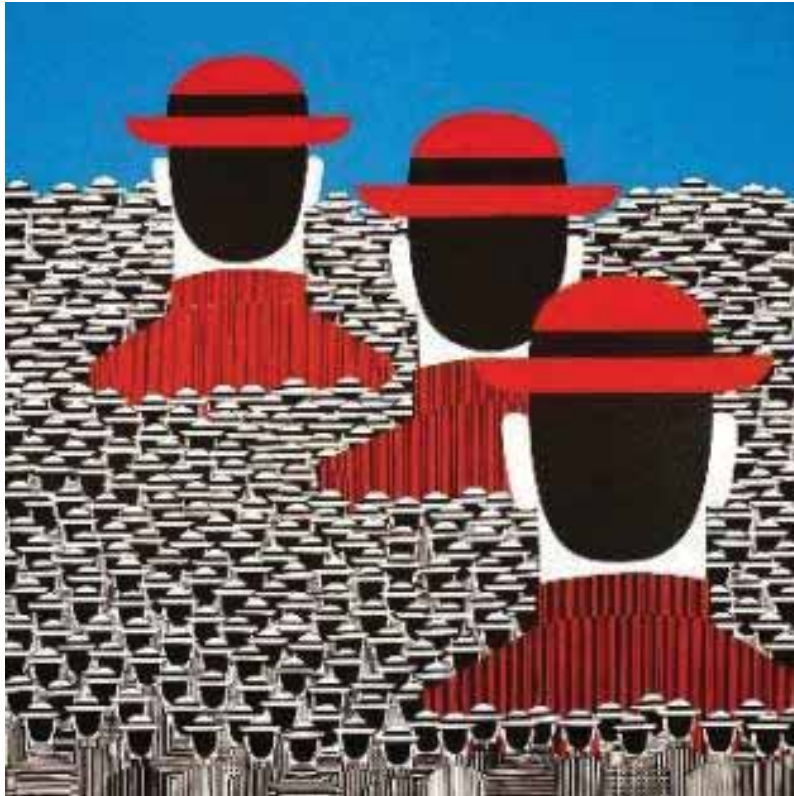
Ως προς την μεθοδολογία διδασκαλίας που θα ακολουθήσουμε προκρίνεται να είναι. λόγω της ιδιαίτερης φύσης του μαθησιακού αντικειμένου και της επιδίωξης του μετασχηματισμού δυσλειτουργικών ή στερεοτυπικών αντιλήψεων των παιδιών σχετικά με το θέμα, η βιωματική και μάλιστα η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία με έμφαση στις ενεργητικές διδακτικές τεχνικές.

5. Διδακτικό Υλικό

Δόθηκαν οι παρακάτω 5 εικόνες και τα 2 τραγούδια .



Εικόνα 1. Γιάννης Γαϊτής, Ανθρωπάκια



Εικόνα 2. Γιάννης Γαϊτής, Ανθρωπάκια



Εικόνα 3. Γιάννης Γαϊτής, Ανθρωπάκια



Εικόνα 4. James Burke, Μέτσοβο, Νοέμβριος 1959. Μαθητές γυμνασίου συνομιλούν με γέροντα του χωριού.



Εικόνα 5. Χάρι Τρασκ

Ο Χάρι Τρασκ απαθανατίζει το 1967 την Κάθριν Σουάιτजर, τον Τζον Σεμπλ και τον Τομ Μίλερ στον Αγώνα του Μαραθώνιου δρόμου της Βοστώνης.

Τραγούδι 1

«Δώστε μου μια ταυτότητα», Μουσική: Σταύρος Ξαρχάκος, Στίχοι: Νίκος Γκάτσος



Δεν έχω σπίτι κι όνομα
και κώδικες και νόμους
αιώνες τώρα περπατώ
...σε στοιχειωμένους δρόμους
Την πίκρα έχω μάνα μου
γυναίκα την ανάγκη
στα χώματα που χόρεψαν
Αγαρηνοί και Φράγκοι
Είν' απ' το δέντρο του Θεού
η ρίζα που κρατεί με
δώστε μου μια ταυτότητα
να θυμηθώ ποιος είμαι.

Τραγούδι 2

«Σύνορα», Μουσική: Γιώργος Θεοφάνους, Στίχοι: Νίκος Μωραΐτης

Σύνορα, άχτιστα σύνορα
είναι οι άνθρωποι
μη με ρωτάς γιατί
Στην καρδιά τους σύνορα
άχτιστα σύνορα
είναι οι άνθρωποι
κι εγώ από παιδί
όλα τα κλείδωνα
το φόβο ύψωνα
ως τον ουρανό
όλα τα σύννεφα
που πάνω μου έβρεχαν
δάκρυα μια ζωή..
Σύνορα, άχτιστα σύνορα
κι οι δυο μας γίναμε
βήμα δεν είδαμε.
Η ζωή μας σύνορα
που δεν περάσαμε
αφού δε νιώσαμε
αυτό το φίλημα
που ήπιαν τα χείλη
μέχρι το στόμα μας,
έφτασε ο θεός.

Λίγο, κοίταξε με λίγο
μέσα από τον τοίχο
που έριξα να βγεις.
Έλα, μη φοβάσαι, έλα,
έτσι αλλάζει η θέα
όλης της ζωής.

Σήμερα, για σένα έσπασα
όλα τα σύνορα
που έχει ένας άνθρωπος

6. Παρουσίαση των δραστηριοτήτων – Τα διδακτικά βήματα

Πρώτο στάδιο

Εντοπισμός του θέματος για κριτική σκέψη: Σύντομη συζήτηση σχετικά με τις ιδιαίτερες συνθήκες που έχουν διαμορφωθεί στο ελληνικό σχολείο με τον



ερχομό προσφύγων από εμπόλεμες περιοχές ή περιοχές που βιώνουν καταστάσεις που ενέχουν υψηλό κίνδυνο για την ασφάλεια των κατοίκων τους στην χώρα μας και την συμπερίληψη στην ίδια τάξη μαθητών με διαφορετική εθνική, θρησκευτική, πολιτισμική κλπ ταυτότητα. Παρόμοια και με την συμπερίληψη στην ίδια τάξη μαθητών με διαφορετική σωματική, νοητική ή προσωπική ανάπτυξη που δεν συμβαδίζει με την νοούμενη ως φυσιολογική τυπική ανάπτυξη. Δίνεται από την διδάσκουσα το ερώτημα «Ενώ όλοι νιώθουμε άνθρωποι με ανοιχτές αντιλήψεις και ευρείς ορίζοντες, όταν χαρακτηρίζουμε τον εαυτό μας, πόσο αυτό ισχύει πραγματικά στην καθημερινότητά μας, όταν σχετιζόμαστε με άλλους ανθρώπους που έχουν διαφορετικά χαρακτηριστικά από εμάς στις θρησκευτικές /πολιτισμικές τους αντιλήψεις ή στην σωματική τους διάπλαση;». Το ερώτημα αυτό επιδιώκουμε να λειτουργήσει ως αποπροσανατολιστικό δίλημμα.

Δεύτερο στάδιο

Οι μαθητές εκφράζουν γραπτά ατομικά και σε ομάδες τις απόψεις τους σχετικά με το παραπάνω ερώτημα-αποπροσανατολιστικό δίλημμα. Ακολουθεί παρουσίαση των απαντήσεων και συζήτηση κατά την οποία δίνεται ιδιαίτερη προσοχή στην ανίχνευση στερεοτυπικών αντιλήψεων που έχουν εκφραστεί ακόμη και με καλυμμένο τρόπο σχετικά με το θέμα. Η διδάσκουσα δίνει προς συζήτηση το ερώτημα: «Πόσο σημαντικό είναι για σένα να ανήκεις ή να μην ανήκεις σε μια ομάδα;»

Τρίτο στάδιο

Μελέτη των απαντήσεων των μαθητών στο προηγούμενο ερώτημα και καθορισμός των κριτικών ερωτημάτων που θα προσεγγιστούν κριτικά ώστε να επανεξεταστούν στερεοτυπικές αντιλήψεις που ενδεχομένως υπάρχουν. Τα κριτικά ερωτήματα προκύπτουν μετά την ανάδειξη σημαντικών συναισθημάτων και σκέψεων που υπήρχαν στις απαντήσεις των μαθητών. 1. Πώς αισθάνεται κάποιος όταν ανήκει σε μια ομάδα; 2. Πώς αισθάνεται κάποιος όταν είναι διαφορετικός από τα άλλα μέλη μιας ομάδας; 3. Ποια στοιχεία πρέπει να έχει κάποιος για να γίνει αποδεκτός από την ομάδα σου; 4. Για να συνεργαζόμαστε σε μια ομάδα πρέπει όλοι και όλες να έχουμε μόνο κοινά χαρακτηριστικά; Θα μπορούσε κάποιος/α με διαφορετικά χαρακτηριστικά να προσφέρει σε μια ομάδα; Και αν ναι πώς και τι;

Ενδεικτικές απαντήσεις από εκείνες που πήραμε σε ορισμένα από τα παραπάνω ερωτήματα στο στάδιο αυτό. Να επισημάνουμε ότι σε αυτό το στάδιο ζητήσαμε από τους μαθητές να απαντήσουν στις τρεις πρώτες ερωτήσεις. Οι επόμενες δύο ερωτήσεις απαντήθηκαν στο έκτο στάδιο, δηλ. αφού είχε προηγηθεί η προσεκτική παρατήρηση των έργων τέχνης που έγινε στο πέμπτο στάδιο και ο συσχετισμός των κριτικών ερωτημάτων με τα έργα τέχνης.

1. «*Η συμμετοχή σε μια ομάδα προσφέρει πολλά στα άτομα. Το αίσθημα και μόνο της αποδοχής μπορεί να διώξει το φόβο και την ανασφάλεια και να σε κάνει να νιώσεις πιο δυνατός. Η κάθε ομάδα στην οποία ανήκει κάποιος τον*



βοηθάει να αντιμετωπίσει τη μοναξιά. Έχει συντροφιά και αρχίζει να δένεται με τους γύρω του. Προσπαθώντας να πετύχουν όλοι μαζί τον κοινό στόχο με τον καιρό έρχονται κοντά και αυτό τους βοηθάει να νιώσουν δυνατοί.»

2. «Η ανασφάλεια για το ποιος είσαι και το ποιος πρέπει να γίνεις για να σε δεχτούν μεγαλώνει. Ο φόβος της μοναξιάς και της απόρριψης βέβαια είναι το χειρότερο συναίσθημα.». «Η λύπη και η απογοήτευση είναι συναισθήματα που κυριαρχούν. Έτσι προσπαθείς να αλλάξεις και τότε πρέπει να συμφιλιωθείς και εσύ με την ιδέα του νέου σου εαυτού, πράγμα που δεν είναι και τόσο εύκολο. Χρειάζεται προσπάθεια για να μην νιώσεις ότι δεν αλλοιώθηκες.»

3. «Τα στοιχεία που πρέπει να έχει κάποιος για να γίνει αποδεκτός σε μια ομάδα εξαρτώνται από την ομάδα και τα άτομα που την αποτελούν, τις ιδεολογίες, τα στερεότυπα, τις προκαταλήψεις τους και το τι περιμένουν από άλλους ανθρώπους.». « Για μένα για να μπει κάποιος στην ομάδα μου θα ήθελα κυρίως να είχε καλό χαρακτήρα και να είχε, λίγο πολύ, ίδιες ιδεολογίες και πιστεύω μαζί μου.».

Τέταρτο στάδιο

Επιλογή των έργων τέχνης που θα μελετηθούν από εκείνα που προτείνει η διδάσκουσα. Οι μαθητές διάλεξαν τα έργα που έχουμε παρουσιάσει στην ενότητα Διδακτικό Υλικό για να παρατηρήσουν και να συσχετίσουν με τα κριτικά ερωτήματα που τέθηκαν κατά το τρίτο στάδιο. Δεν δίνεται αρχικά το όνομα του δημιουργού και ο τίτλος του έργου.

Πέμπτο στάδιο

Προσεκτική παρατήρηση των έργων τέχνης σε τέσσερις κλιμακούμενες φάσεις:

- Τι βλέπετε; Τι σας κινεί το ενδιαφέρον;
- Υπάρχουν εκπλήξεις στο έργο; Υπάρχουν συμβολισμοί;
- Ποιο κατά τη γνώμη σας είναι το μήνυμα του έργου;
- Ποια συμπεράσματα βγάζετε εσείς;

Στο στάδιο αυτό, αφού έχουν ήδη διατυπωθεί τα κριτικά ερωτήματα και οι μαθητές έχουν παρατηρήσει προσεκτικά τα έργα τέχνης και έχουν δεχθεί τα πρώτα αισθητικά ερεθίσματα συσχετίζουν τα κριτικά ερωτήματα με τα έργα τέχνης που επέλεξαν να παρατηρήσουν και τα οποία θα ανατροφοδοτήσουν τον κριτικό στοχασμό τους.

Έργα τέχνης	Κριτικά ερωτήματα				
	α	β	γ	δ	ε
Γιάννης Γαϊτής, Εικόνα 1	•	•			
Γιάννης Γαϊτής, Εικόνα 2	•	•	•		
Γιάννης Γαϊτής, Εικόνα 3	•	•	•	•	•
Αρχείο Αλέξανδρου Καχριμάνη Εικόνα 4		•	•	•	•
«Δώστε μου μια ταυτότητα», Τραγούδι 1		•		•	
«Σύννορα», Τραγούδι 2		•	•	•	•

Συσχετιστικός πίνακας



Αναδείχθηκαν από τους μαθητές ορισμένες εκπλήξεις στους τρεις πίνακες του Γιάννη Γαϊτή, όπου παρατήρησαν ότι στο εσωτερικό και των δύο διαφορετικών ομάδων τα ανθρωπάκια δεν ήταν πάντα πανομοιότυπα, όπως φάνοιταν σε μια πρώτη γρήγορη και ρηχή παρατήρηση των εικόνων. Επιπροσθέτως υπήρχαν κοινά στοιχεία στις δύο διαφορετικές ομάδες, γεγονός που δεν γινόταν αντιληπτό στην πρώτη παρατήρηση. Εντύπωση επίσης τους προκάλεσε το χρώμα και η χρήση του και στους τρεις πίνακες του Γαϊτή.

Ερμηνεία των εκπλήξεων και των συμβολισμών. Λεπτομερής και σε βάθος παρατήρηση: Τι θα ήθελες ακόμη να διερευνήσεις; Ο τίτλος του έργου – νέα ερωτήματα...

Έκτο στάδιο

Αναστοχασμός- Επανεξέταση και εμπλουτισμός των αρχικών απόψεων των εκπαιδευόμενων – Σύνθεση - Συμπεράσματα.

Ενδεικτικές απαντήσεις στα δύο τελευταία κριτικά ερωτήματα και Συμπέρασμα

«Όταν οι άνθρωποι σε μια ομάδα μοιάζουν, νομίζω ότι είναι πιο εύκολο να συνεννοηθούν για να δημιουργήσουν κάτι. Όταν υπάρχουν άνθρωποι με διαφορετική νοοτροπία σε αυτή την ομάδα θα υπάρχουν πολλές φορές διαφωνίες αλλά αν τους αφήσουν να μιλήσουν και δουν τα πράγματα και με τα δικά τους μάτια ίσως και να πάνε παρακάτω αυτό που θέλουν να πετύχουν».

«Οι άνθρωποι που είναι διαφορετικοί από εμάς μας δείχνουν κάποιες φορές αυτά που εμείς δεν μπορούμε να δούμε.»

«Όταν δεν δεχόμαστε να ακούσουμε την φωνή εκείνων που δεν μοιάζουν με την δική μας ομάδα, χτίζουμε σύνορα, όπως έλεγε το τραγούδι, και τους κάνουμε να λυπούνται.»

«Αν κάποιος είχε συγκεκριμένα στερεότυπα, κρίνοντας κάποιον για να μπει στην ομάδα του, με τις φωτογραφίες, τους πίνακες, τα τραγούδια και τις συζητήσεις, κυρίως, θα προβληματιζόταν σίγουρα και αν κατανοούσε την αξία της ισότητας και το σκοπό της ενότητας και τις παρουσιάσεις θα άλλαζε, ίσως, άποψη, θα λειτουργούσε πιο αυθόρμητα και ίσως και να παράταγε τις ακραίες στερεοτυπικές απόψεις, γιατί ο έφηβος βρίσκεται ανάμεσα στην παιδικότητα και στην ενήλικη ζωή και ίσως έχει σχηματίσει άποψη, που να υποστηρίζει και να μην αλλάξει. Πάντως σίγουρα θα προβληματιστεί.»

7. Αξιολόγηση

Προκρίθηκε η τελική αξιολόγηση της διδακτικής πρότασης, καθώς η διαμορφωτική αξιολόγηση γινόταν σχεδόν αυτόματα από τις απαντήσεις και τις ερωτήσεις των μαθητών κατά την συστηματική παρατήρηση των έργων τέχνης, με την διδάσκουσα να είναι σε ετοιμότητα να βοηθήσει στην ενεργοποίηση της κριτικής σκέψης με βοηθητικές ερωτήσεις στους μαθητές,



όπου κρίθηκε αναγκαίο. Η μικρή διάρκεια της εφαρμογής της διδακτικής πρότασης και η σημασία του μετασχηματισμού των δυσλειτουργικών στάσεων όπου αυτές υπάρχουν συνηγορούν άλλωστε στην επιλογή της τελικής αξιολόγησης. Η πιλοτική εφαρμογή που επιχειρήσαμε έγινε σε πολύ μικρό αριθμό δείγματος μαθητών, γεγονός που δεν μας επιτρέπει να την θεωρήσουμε ερευνητική και να εξάγουμε γενικά συμπεράσματα. Μας έδειξε, ωστόσο, από τις απαντήσεις που πήραμε ότι οι μαθητές στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι ικανοί να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της συστηματικής παρατήρησης έργων τέχνης, η οποία ως διδακτικό εργαλείο κινητοποιεί την συμμετοχή τους στο μάθημα και η βιωματικότητα της γίνεται θετικά αποδεκτή από αυτούς. Στοιχεία που μας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι η Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία μπορεί να αποτελέσει ένα σημαντικό εκπαιδευτικό εργαλείο για την αντιμετώπιση ζητημάτων που το γνωστικό αντικείμενο είναι σύνθετο και η μάθηση δεν μπορεί να επιτευχθεί μόνο με την παροχή πληροφοριών αλλά είναι αναγκαία εκτός από την γνωστική και η συναισθηματική εμπλοκή των μαθητών. Σημαντικό είναι ότι οι μαθητές οδηγούνται στην αναθεώρηση των προβληματικών παραδοχών τους ακολουθώντας μια ανακαλυπτική, βιωματική, ευρετική πορεία την οποία χαράσσουν οι ίδιοι. Καθοριστική θεωρούμε για την επιτυχημένη εφαρμογή της συγκεκριμένης διδακτικής πρότασης την συνεργασία του εκπαιδευτικού που την εφαρμόζει με τους διδάσκοντες των εικαστικών μαθημάτων, ώστε να ελαχιστοποιείται η πιθανότητα να αποσιωπηθούν σημαντικά στοιχεία των έργων τέχνης ή να εξαχθούν αυθαίρετα συμπεράσματα. Άλλωστε η διαθεματικότητα είναι ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής μεθόδου.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

- Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*. Boston, MA : Harvard University Press.
- Gardner, H. (1990). *Art Education and Human Development*. Los Angeles : The Getty Education Institute for the Arts.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco : Jossey – Bass.
- Mezirow, J. (2009). "An Overview on Transformative Learning". In K. Illeris (Ed.), *Contemporary Theories of Learning* (pp.90-105). London / New York: Routledge.
- Perkins, N.D. (1994). *The Intelligent eye: Learning to thing by looking at art*. Los Angeles, CA : Harvard Graduate School of Education.
- Vigotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.



Ελληνόγλωσσες

- Adorno , Th. (1970 [2000]). *Αισθητική Θεωρία*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Κόκκος, Α., Μέγα, Γ.(2007). "Κριτικός Στοχασμός και Τέχνη στην Εκπαίδευση"
Εκπαίδευση Ενηλίκων,12, 16-21.
- Κόκκος, Α. (2008). *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων: Θεωρητικές Προσεγγίσεις* (τόμ.Α'). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κόκκος, Α.(2010). "Κριτικός Στοχασμός : Ένα κρίσιμο ζήτημα". Στο, Βεργίδης, Δ. και Κόκκος, Α.(επιμ.). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Διεθνείς Προσεγγίσεις και Ελληνικές Διαδρομές* (σσ. 65-93). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α.(2017). *Εκπαίδευση και Χειραφέτηση: Μετασχηματίζοντας στερεοτυπικές αντιλήψεις στο σχολείο και στην εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Λιντζέρης, Π. (2007). "Η Διεργασία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης"
Εκπαίδευση Ενηλίκων, 12, 6-8.
- Λιντζέρης, Π. (2008). *Η σημασία του κριτικού στοχασμού και του ορθολογικού διαλόγου στη θεωρία του Jack Mezirow για τη μετασχηματίζουσα μάθηση*. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Σταυρούλα Χαϊδεμενάκου

Φιλολόγος, Msc «Σπουδές στην εκπαίδευση», Διευθύντρια 1ου ΓΕΛ
Ιωαννίνων
s_chaud@yahoo.gr



Η αξιοποίηση του ιστορικού ποιήματος στη διδασκαλία της Ιστορίας Διδακτική Πρόταση-Εφαρμογή

Δημοσθένης Χατζηλέλεκας

Περίληψη

Στην εργασία μας αυτή, ασχοληθήκαμε με τη διδακτική πρόταση της παραγωγής έμμετρων ποιημάτων, κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας, για την καλλιέργεια της δημιουργικής σχέσης με το μάθημα. Σκοπός μας είναι να ευαισθητοποιήσουμε τους μαθητές στη δημιουργική χρήση των λυρικών στοιχείων. Στηριζόμενοι στις επιστημονικές διαπιστώσεις, υποθέσαμε ότι η αξιοποίηση της λογοτεχνίας, μέσω της Δημιουργικής Γραφής, στο μάθημα της Ιστορίας ανοίγει μια νέα διάσταση στη διδασκαλία του μαθήματος και ότι η ιστορική λογοτεχνία γίνεται ένα πεδίο καλλιέργειας της φαντασίας της παιδικής ψυχής, ένα δημιουργικό λεκτικό και συναισθηματικό παιχνίδισμα. Εφαρμόζοντας και ολοκληρώνοντας ένα διαφοροποιημένο πρόγραμμα διδασκαλίας μέσα στη σχολική αίθουσα, διαπιστώσαμε ότι οι μαθητές ανέπτυξαν τη δημιουργικότητά τους και η εμπλοκή σε βιωματικές ιστορικο-λογοτεχνικές δραστηριότητες τους έκανε να νιώσουν σαν ένα κομμάτι της Ιστορίας, ενισχύοντας έτσι την ιστορική συνείδησή τους.

Λέξεις-Κλειδιά: Αλληλενέργεια Ιστορίας και Λογοτεχνίας, Δημιουργική Γραφή

1. Εισαγωγή

Στην εργασία μας αυτή, θα ασχοληθούμε με τη διδακτική πρόταση της παραγωγής έμμετρων ποιημάτων, κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας, για την καλλιέργεια της δημιουργικής σχέσης με το μάθημα.

Η προσπάθεια έναρξης του εγχειρήματος ξεκίνησε από το προσωπικό μας ενδιαφέρον για την Ιστορία, την Ποίηση και τον συνδυασμό αυτών.

Το εγχείρημα υλοποιήθηκε, αφού προηγήθηκε η μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας και διαπιστώθηκε η επιστημονική παραδοχή, της δημιουργικής σχέσης της Ιστορίας και της Λογοτεχνίας στην εκπαιδευτική διαδικασία των μαθητών.

Σκοπός μας ήταν να ευαισθητοποιήσουμε τους μαθητές στη χρήση των λυρικών στοιχείων, ώστε να καλλιεργούν τη φαντασία, την απόλαυση της ιεροτελεστίας του παιχνιδίσματος και της μουσικότητας των λέξεων, για να βιώνουν την Ιστορία ως μέρος της ζωντανής πραγματικότητας, της οποίας τα όρια μπορούν να διευρύνουν, να την πάρουν στα χέρια τους και να την αλλάξουν.

Οι επιμέρους στόχοι της εργασίας είναι η ανάπτυξη διερευνητικών δεξιοτήτων από τους μαθητές, έτσι ώστε να μάθουν να λειτουργούν ως



μικροί ιστορικοί και ως μικροί λογοτέχνες, ενισχύοντας την αυτενέργεια και τον ενθουσιασμό των μαθητών στη διαδικασία της ιστορικής μάθησης.

Στηριζόμενοι στις επιστημονικές διαπιστώσεις, υποθέσαμε ότι η αξιοποίηση της λογοτεχνίας στο μάθημα της Ιστορίας ανοίγει μια νέα διάσταση στη διδασκαλία του μαθήματος. Η ιστορική λογοτεχνία γίνεται ένα πεδίο καλλιέργειας της φαντασίας της παιδικής ψυχής, ένα δημιουργικό λεκτικό και συναισθηματικό παιχνίδισμα. Η ιστορική ποίηση με τη συμβολική γλώσσα, με τα ποιητικά στοιχεία συνεπικουρεί στην πολυπρισματική κατανόηση, στην πολυδιάστατη προσέγγιση, στη μελέτη ηθικών ιστορικών θεμάτων, στη συγκράτηση γνώσεων.

Τα ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία θέσαμε ήταν, αν: η χρησιμοποίηση του λογοτεχνικού λόγου στο μάθημα της Ιστορίας δημιουργεί σχέση δημιουργικής αλληλενέργειας και αν τα λυρικά στοιχεία, η ομοιοκαταληξία, η μουσικότητα του ποιήματος, που προκύπτει από την κατάλληλη επιλογή των λέξεων, μέσω της Δημιουργικής Γραφής, υποβάλλουν σε νέους οραματισμούς και ευαισθητοποιούν τα συναισθήματα των μαθητών, επιτρέποντάς τους να «ονειρευτούν».

2. Θεωρητικές προσεγγίσεις του θέματος

Όσον αφορά στη σχέση Ιστορίας και Λογοτεχνίας, στην ιστορική Λογοτεχνία, το λογοτεχνικό στοιχείο (εν)σαρκώνει τη γενική και αόριστη Ιστορία σε συγκεκριμένες ανθρώπινες ιστορίες με σάρκα και οστά, τη μετατρέπει σε ατομική περίπτωση, υπαρξιακό βίωμα. Η ιδιότητα αυτή της ιστορικής Λογοτεχνίας είναι αυτή που επιτρέπει στην Ιστορία να δανείζεται από τη Λογοτεχνία, καθώς η δεύτερη εξειδικεύει τη γενική ιστορική εικόνα μιας εποχής ή μιας κοινωνίας (Αθανασοπούλου, 2004: 106 & 115).

Η Λογοτεχνία χρησιμοποιείται υποστηρικτικά ως «πηγή» στο μάθημα της Ιστορίας και η Ιστορία με τη σειρά της λειτουργεί «τεκμηριωτικά» ως πηγή πραγματολογικών στοιχείων, για να κατανοηθεί το αντικειμενικό υπόβαθρο της γένεσης και σύνθεσης του λογοτεχνικού έργου (Αθανασοπούλου, 2004: 114-115). Πρόκειται για διαπλοκή των δύο, στο πλαίσιο μιας διεπιστημονικής προσέγγισης, όπου ο ένας επιστημονικός κλάδος εμπλέκει τον άλλο για τη μελέτη του θέματός του, δανείζεται στοιχεία από αυτόν. Η Ιστορία δανείζεται δεδομένα και σχήματα ερμηνείας και συσχέτισης από τη Λογοτεχνία είτε δανείζει γνώσεις και στοιχεία στον άλλο κλάδο για τη μελέτη των δικών του θεμάτων (το λογοτεχνικό κείμενο αναλύεται με άμεσες αναφορές στο ιστορικό πλαίσió του) (Ματσαγγούρας, 1990: 4 & 10).

Για τον Dilthey οι ιστορικοί δεν παρατηρούν απλώς μια αντικειμενική πραγματικότητα, παραμένοντας αμέτοχοι σ' αυτήν, αλλά μια πραγματικότητα, που εν μέρει κατασκευάζεται μέσα στη διαδικασία παρατήρησης (Marwick, 1989: 62).



Αντίστοιχα, σύμφωνα με τη «γλωσσολογική στροφή» της μεταμοντέρνας ιστοριογραφικής οπτικής, τα ιστορικά κείμενα έχουν ένα λογοτεχνικό χαρακτήρα και περιέχουν μυθοπλαστικά στοιχεία, ενώ κάθε κείμενο μπορεί να επιδεχθεί πολλαπλές αναγνώσεις. Με τα παραπάνω, αίρεται η διάκριση Ιστορίας και Λογοτεχνίας, γεγονός και μυθοπλασίας, καθώς η Ιστορία έχει μεγαλύτερη σχέση με τη Λογοτεχνία παρά με την επιστήμη. Η αντικειμενικότητα των πορισμάτων της ιστορικής έρευνας δεν είναι δυνατή, καθώς οι ιστορικές αφηγήσεις είναι «λεκτικές μυθοπλασίες, που το περιεχόμενό τους έχει περισσότερο επινοηθεί παρά ανακαλυφθεί και οι μορφές τους έχουν περισσότερα κοινά με τη λογοτεχνία, παρά με αυτά των επιστημών» (Iggers, 1999: 23-24).

Η Ιστορία είναι, όπως και η Λογοτεχνία, μια μορφή αφήγησης. Εντούτοις, διατηρεί μια ειδική σχέση με την αλήθεια, καθώς στοχεύει στην ανάπλαση ενός παρελθόντος που πράγματι υπήρξε (Iggers, 1999: 27-29).

Συν τοις άλλοις, η λογοτεχνική γλώσσα ενέχει το στοιχείο της «βιωματικότητας», στοιχείο που στην περίπτωση της ιστορικής Λογοτεχνίας, την καθιστά «βίωση» της Ιστορίας παρά «θέασή» της, ως απολίθωμα του παρελθόντος, ως μουσειακής σκοπιμότητας συνθήκη (Βαγιανός, 1996: 287).

Ως προς τη μεθοδολογική διεύρυνση, και οι δύο έχουν ως πεδίο σύγκλισης την ανθρώπινη δράση στην ολότητά της (Κόκκινος, 1998: 235-236) και ο ανοιχτός, κριτικός και διεπιστημονικός χαρακτήρας της Ιστορίας εκφράζεται με τη χρήση τεχνικών από άλλες κοινωνικές επιστήμες (Iggers, 1995: 109· Marwick, 1989: 121).

Η είσοδος της ιστορικής ή και κοινωνικής πραγματικότητας μέσα στη Λογοτεχνία, απαιτεί το πέρασμα από τον χώρο του γεγονότος στον χώρο της λογοτεχνικής σημείωσης. Σε αυτό το συμβολικό, γλωσσικό, σημειωτικό επίπεδο πρέπει να αναζητηθούν οι ιστορικές εγγραφές του λογοτεχνικού κειμένου και όχι στην αυθαίρετη αντιβολή του με την ετερογενή πραγματικότητα (Τζούμα, 1997: 111-114). Εξάλλου, «Μάρτυρας δεν είναι μόνο εκείνος που καταθέτει διασταυρούμενες και ιστορικά βεβαιωμένες πραγματικότητες στην αναζήτηση της ιστορικής αλήθειας, αλλά και εκείνος που αναψηλαφεί την πραγματικότητα μέσα από τα δεδομένα της γλώσσας, καταθέτοντας μια αλήθεια που ανοίγεται σε διαφορετικές προοπτικές» (Αμπατζοπούλου, 1995: 13-14).

Έτσι, ο λογοτέχνης μέσω της λογοτεχνικής γλώσσας, παρέχει μια δυνατότητα πρόσβασης σε μια εναλλακτική οπτική της Ιστορίας, όπως τη βίωσε ως γεγονός ο ίδιος ο γράφων, ως θεατής, ως αυτόπτης μάρτυρας ή ως ερμηνευτής της, μέσα από τις φαντασιακές προβολές του και τον δικό του συμβολικό κόσμο (Αποστολίδου, 1995: 118).

Ο συγγραφέας προεκτείνει τις εν-συναισθητικές «γραμμές» της ιστορικής αντίληψης πέρα από τον ορίζοντα της πραγματολογικής «γνώσης» (Βαλτινός, 1995: 334-335). Η «χρήση» του λογοτεχνικού κειμένου για τους



σκοπούς της ιστορικής μελέτης καλύπτει συνολικά διάφορα επίπεδα του ως ιστορική πηγή: α) τα «αντικειμενικά» πραγματολογικά περιεχόμενα, β) την αισθητική φόρτιση και τη γλωσσική ενσάρκωσή του και γ) τις κριτικές και ερμηνευτικές ιστορικές κρίσεις και αξιολογήσεις που δομικά περιέχουν τα ιστορικά λογοτεχνήματα (Βαγιανός, 1996: 340).

Τα λογοτεχνικά κείμενα, ως προς το ιστορικό πλαίσιο παραγωγής τους είναι πρωτογενείς πηγές, καθώς συνιστούν ένα άμεσο αποτύπωμα αυτού (Μαυροσκούφης, 2005: 51). Η Λογοτεχνία έχει τη δυνατότητα να προσφέρει μια ευρεία εποπτεία του ιστορικού παρελθόντος, καθώς διαθέτει τις προϋποθέσεις για τη σφαιρική στήριξη και επικουρία της ιστορικής έρευνας και μελέτης για ένα ευρύ θεματικό φάσμα, την πολιτική, στρατιωτική, οικονομική, πολιτιστική, θρησκευτική, κοινωνική, διανοητική Ιστορία (Βαγιανός, 1996: 292-293). Η Λογοτεχνία παρέχει στοιχεία «από μέσα» ("history from inside") ενισχύοντας την ιστορική κατανόηση και φαντασία (Μαυροσκούφης, 2005: 51).

Η ανάδειξη της Λογοτεχνίας σε μαρτυρία ιστορικής σπουδαιότητας για τη μετάδοση αυτής της παραμέτρου του ιστορικού παρελθόντος, συνδέεται με την αντίληψη του λογοτέχνη ως δέκτη του περιρρέοντος ιστορικού χώρου και χρόνου (πνευματικών, ιδεολογικών, πολιτικών, οικονομικών ρευμάτων) και του έργου του ως δέκτη των νοοτροπιών (Σκουλάτος, 1997: 59). Εξάλλου, η Λογοτεχνία στην Ιστορία των νοοτροπιών δεν είναι μια σειραϊκή πηγή για την ανάδειξη επαναλαμβανόμενων και εξελισσόμενων μοτίβων της, αλλά κάτι βαθύτερο ποιοτικά, όπως οι ψυχολογικές ρίζες των νοοτροπιών (Delcroix & Hallyn, 1997: 313).

Κι αν αυτό το ιστορικό τεκμήριο - με την στενή έννοια του όρου - είναι ένα αναφορικό κείμενο, του οποίου η αξιοπιστία ελέγχεται μέσω της διασταύρωσης των πηγών, η Λογοτεχνία ως μαρτυρία μιας εποχής πρέπει να διαβαστεί παράλληλα με τα ιστορικά, τα κοινωνικά και τα λογοτεχνικά συμφραζόμενα (Αμπατζοπούλου, 1998: 127). Η Λογοτεχνία ως ιστορική πηγή εισέρχεται ακριβώς στο σημείο όπου επιχειρούμε να αντικαταστήσουμε «την ψευδαίσθηση της αντικειμενικότητας με την ποικιλία της διυποκειμενικότητας» (Αποστολίδου, 1995: 114-115).

Η σχέση μεταξύ Λογοτεχνίας και Ιστορίας εδραιώνεται στον ορισμό της Λογοτεχνίας ως «κοινωνικής πρακτικής που μέσω της αφήγησης συμβάλλει στη μορφοποίηση των ιστορικών εμπειριών» (Αποστολίδου, 1995: 124-125).

Ουσιαστικά, αυτό που επιδιώκει να ανασύρει η ιστορική «χρήση» της Λογοτεχνίας είναι και γεγονότα που συνέβησαν, αλλά έμειναν κρυμμένα πίσω από το παραπέτασμα της ιστορικής μελέτης, εκδοχές που ο επιστημονικός λόγος αδυνατεί να εκφράσει, στοιχεία που θυσιάστηκαν στη λήθη χάριν της ανάγκης για μία και μοναδική άποψη για το παρελθόν (Βεληγιάννη, 1985: 52-53· Σαχίνης, 1981: 35-43).

Πέραν τούτου, η χρησιμοποίηση της τέχνης ως μέσου της διδακτικής της ιστορίας σχετίζεται με το γεγονός ότι κάθε έργο τέχνης ξεκινά ως εικόνα



ζωής ή εκφράζει σκέψεις και συναισθήματα της εποχής του δημιουργού (Βώρος, 1989: 83-85).

Αναφορικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, διαπιστώνεται βιβλιογραφικά ότι η ιστορική Λογοτεχνία, μας τοποθετεί σ' ένα σταυροδρόμι απ' όπου πολλοί δρόμοι ανοίγονται μπροστά μας. Η μουσική μετουσίωση των νοημάτων του ποιήματος δημιουργεί καινούργιους εσωτερικούς ρυθμούς στον άνθρωπο, τον οδηγεί σε μια συναισθηματική και νοηματική πληρότητα (Μούρελος, 1988: 19). Τα λυρικά στοιχεία συνεισφέρουν στην καλλιέργεια της φαντασίας, ο γεμάτος από εικόνες και ήχους κόσμος του ποιήματος, η ιεροτελεστία του παιχνιδίσματος των λέξεων, η μελωδία και ο ρυθμός δημιουργούν στο παιδί ένα οικείο περιβάλλον. Η μουσικότητα του ποιήματος συγκεντρώνει την προσοχή των παιδιών, ευαισθητοποιεί τα συναισθήματά τους και η κατάλληλη επιλογή των λέξεων υποβάλλει σε νέους οραματισμούς και δημιουργεί εξάισιους κόσμους φτιαγμένους από λέξεις. Ο διάλογος και οι πολύτιμες εικόνες παρέχουν στο παιδί τη δυνατότητα να γευτεί την πολλαπλότητα, καλλιεργώντας ταυτόχρονα τον συναισθηματικό και διανοητικό του κόσμο (Αναγνωστόπουλος, 2008).

Η ομοιοκαταληξία σε συνδυασμό με τα υπόλοιπα ποιητικά στοιχεία συμβάλλει στην πληρέστερη απόδοση του νοήματος και του ύφους (Σκαρτσής, 1984: 106). Με την ομοιοκαταληξία, η έμφαση στους ήχους του ποιήματος ενισχύει την ευχαρίστηση (Norton, (1995⁴: 398) και η ηχοποιητική δημιουργία αυτών των λέξεων δημιουργεί ακουστικές αναπαραστάσεις, πράγμα που διευκολύνει την οικείωση των ιστορικών γεγονότων. Η ομοιοκαταληξία από γνωστικής πλευράς με τις ομοιότητες, τις αντιθέσεις και την προσωδία είναι αρκετά αποτελεσματική και από τη γνωστική οπτική, βοηθάει τον μηχανισμό της απομνημόνευσης, τη βραχυπρόθεσμη και τη μακροπρόθεσμη μνήμη (Tsur, 1983).

Επιπλέον, τα παιδιά αρέσκονται να ακούνε ομοιοκατάληκτα ποιήματα, επειδή μαγεύονται από τη μουσικότητα των λέξεων και τη χρωματική χροιά που αποκτά μέσω αυτής το ποιητικό σύνολο (Wilson, 1994: 7) και επομένως δεν πρέπει να παραλείπεται και αυτή η διάσταση στη συγγραφή ενός ιστορικού ποιήματος, ιδιαίτερα όσον αφορά σε παιδιά μικρότερων σχολικών τάξεων του Δημοτικού Σχολείου. Δεν πρέπει να παραβλέπεται όμως και η εξοικείωση με το ανεπανάληπτο περιεχόμενο και την εκφραστική δύναμη των ποιημάτων σε ελεύθερο στίχο, όπου εδώ, η έμφαση δίδεται στο εννοιολογικό επίπεδο του περιεχομένου (Huck et al, 1997⁶).

Η επανάληψη, που στην παιδική γλώσσα είναι ένας τρόπος καθαρά φυσικός (Σκαρτσής, 1990: 43), που μπορεί να τονίσει και να δώσει έμφαση σε ολόκληρους στίχους, δημιουργώντας ηχητικά σύνολα μέσα στο ποίημα (Norton, 1995⁴: 398) αρμονικά, μπορεί να χρησιμοποιηθεί και στην ιστορική Ποίηση. Η γένεση της αρμονίας προέρχεται από τον ρυθμό που είναι γεμάτος μυστήριο και φως (Βουτιερίδης, 1929) και θα μπορούσε να συνεπικουρεί ευεργετικά την ιστορική ποίηση, ανοίγοντας νέες διαστάσεις στη βίωση του



ιστορικού χρόνου. Ο ρυθμός, πρωτογενής φυσική πραγματικότητα κατευθύνει την επιθυμία του παιδιού να ξαναδιαβάσει ένα ποίημα και η ευχαρίστηση που εκλαμβάνει, το ωθούν στην απομνημόνευση ολόκληρων ποιημάτων (Jousse, 1974).

Συγχρόνως, ο ρυθμός μεγιστοποιεί την ευχαρίστηση κατά την ακρόαση, εξάρει και δίνει έμφαση σε συγκεκριμένες λέξεις, δημιουργεί δραματικό αποτέλεσμα και υποβάλλει την ψυχική μας διάθεση (Norton, 1995⁴: 596). Τον χειμαρρώδη λόγο των εικόνων και των μεταφορών που εμπεριέχει ο ποιητικός λόγος τον νιώθουμε με τις αισθήσεις. «Οι εικόνες είναι μορφές αισθημάτων που μας ανάγουν άμεσα στις αισθήσεις, στη βιολογία και στη φύση μας» (Σκαρτσής, 1997: 79).

Οι μεταφορές μπορούν να μας διδάξουν τη σύλληψη νέων ιδεών (Αριστοτέλης, *Ρητορική* III: 1410 b), γιατί οι συσχετισμοί που μας ωθούν, υπερβαίνουν τη συμβατική χρήση της γλώσσας και διευρύνουν τα όρια της ιστορικής πραγματικότητας.

Ο ρυθμός, η φαντασία, η συμβολική γλώσσα, ο συνδυασμός εικόνων και επιθέτων, ο προσωπικός, ο νοσταλγικός, ο εξομολογητικός τόνος της ποίησης μεταδίδει στον αναγνώστη συγκίνηση και του επιτρέπει να «ονειρευτεί» (Odgen at al, 1936).

Θεωρούμε επομένως, απαραίτητη τη χρήση της Δημιουργικής Γραφής για να δώσουμε την ευκαιρία στους μαθητές να απολαύσουν τα αποτελέσματα του δικού τους ποιητικού λόγου, που θα τα επιτρέψει να «ονειρευτούν», μιας και η Δημιουργική Γραφή μπορεί να υπηρετήσει πολλαπλά την ανακαλυπτική, παιδοκεντρική, βιωματική αλλά και συνεργατική μαθητεία (Κωτόπουλος, 2014). Η δημιουργική γραφή παρωθεί τους μαθητές στη συγγραφή και συνιστά έναν αποτελεσματικό τρόπο, ώστε να καταστεί η λογοτεχνία διδακτική μέσα από σύγχρονες βιωματικές μεθόδους μάθησης. Ο μαθητής δύναται να εισέλθει παιγνιωδώς στα άδυτα της συγγραφής του εκάστοτε λογοτεχνικού κειμένου αναλαμβάνοντας να το αναδομήσει και να το νοηματοδοτήσει εκ νέου (Καρακίτσιος, 2011: 27). Η δημιουργική γραφή επιτρέπει την ανάπτυξη συγγραφικών δεξιοτήτων στον διδασκόμενο (Καρακίτσιος, 2011: 27-28). Οι μαθητές μπορούν να γίνουν δημιουργοί και να παράγουν νέες γραφές, ώστε το σχολείο να γίνει χώρος δημιουργίας (Σουλιώτη, 2013).

3. Στοιχεία εφαρμογής (βαθμίδα Εκπαίδευσης, τάξη/εις, χρονολογία εφαρμογής, διάρκεια εφαρμογής)

Ο υποφαινόμενος εκπαιδευτικός, κατά το σχολικό έτος 2016-2017, στο μάθημα της Ιστορίας στην Δ' τάξη του Δημοτικού και κατά το σχολικό έτος 2017-2018 στο μάθημα της Ιστορίας στην Ε' τάξη του δημοτικού εφάρμοσε τη διδακτική προσέγγιση της παραγωγής έμμετρων ιστορικών ποιημάτων. Στην Δ' τάξη του Δημοτικού συμμετείχαν 23 μαθητές και στην Ε' τάξη του Δημοτικού συμμετείχαν 25 μαθητές. Η υλοποίηση πραγματοποιήθηκε στο 29^ο



Δημοτικό Σχολείο Λάρισας. Απαραίτητη ήταν η αξιοποίηση της ώρας της Ευέλικτης Ζώνης, προκειμένου να λειτουργήσει ενισχυτικά προς τις δύο διδακτικές ώρες που παρέχει το ωρολόγιο πρόγραμμα, εβδομαδιαία, στο μάθημα της Ιστορίας των μεγάλων τάξεων του δημοτικού. Όλες οι εργασίες των μαθητών έγιναν στο πλαίσιο της ομαδο-συνεργατικής οργάνωσης του μαθήματος. Η συνεργασία των μαθητών διαπνεόταν από ένα πνεύμα ομαδικότητας, αλληλοϋποστήριξης, διερεύνησης, διαπραγμάτευσης και δημιουργικότητας.

Η δομή του εγχειρήματος αυτού είχε ως εξής: Οι μαθητές, ανά πέντε ή έξι κεφάλαια που διδάσκονταν, αναλάμβαναν το έργο της δημιουργίας ποιημάτων. Μ' αυτή τη δραστηριότητα έπρεπε να αξιοποιούν τις ιστορικές πληροφορίες που λάμβαναν από τα αντίστοιχα κεφάλαια. Οι μαθητές εξασκούσαν στη λυρική εξιστόρηση γεγονότων.

4. Στόχοι-επιδιώξεις

Μελετώντας το διδακτικό εγχειρίδιο της Ιστορίας της Δ' και της Ε' τάξης του δημοτικού, διαπιστώθηκε ότι σε αρκετά σημεία η διατύπωση δεν βοηθά τους μαθητές στην κατανόηση του κειμένου και στην προσδοκώμενη απομνημόνευση σημαντικών ιστορικών γεγονότων. Οι πηγές που δίνονται στα παραθέματα των σχολικών εγχειριδίων, κάποιες φορές δεν προσελκύουν το ενδιαφέρον των μαθητών σε μια διερευνητική ενασχόληση με την Ιστορία. Επιπλέον, ο όγκος της ύλης που καλούνται να μελετήσουν, τους στερεί πολύτιμο δημιουργικό χρόνο που θα μπορούσαν να τον διοχετεύσουν στη εκπόνηση προσωπικών τους ερευνών και εργασιών, πράγμα που θα τόνωνε το ενδιαφέρον τους και μέσα από την δημιουργική έκφραση θα βίωναν την ηθική ικανοποίηση της δημιουργίας και ότι οι ίδιοι κατάφεραν να γράψουν ένα κομμάτι της Ιστορίας.

Με την ιστορική ποίηση θα θέλαμε να δοκιμάσουμε κάτι καινοτόμο που θα προσέλκυε το ενδιαφέρον των μαθητών μας και αποφασίσαμε να προσεγγίσουμε την Ιστορία μέσα από τη συμπληρωματική εφαρμογή της ιστορικής ποίησης. Έτσι θέσαμε τους παρακάτω στόχους:

- Να συγγράψουμε ποιήματα που να πείθουν και να αποπνέουν γνησιότητα που γίνεται αισθητή με την καρδιά.
- Να εξασκήσουν την κριτική σκέψη τους, έτσι ώστε να μπορούν οι ίδιοι να κάνουν ιστορικούς συσχετισμούς (ιστορικές γενικεύσεις).
- Να αναπτύξουν διερευνητικές δεξιότητες και να μάθουν να λειτουργούν σαν μικροί λογοτέχνες και μικροί ιστορικοί.
- Να ενισχυθεί η αυτενέργεια και ο ενθουσιασμός των μαθητών στη διαδικασία της ιστορικής μάθησης.

Δεξιότητες εκπαιδευόμενων:

- Να μπορούν να ερμηνεύουν τα αίτια και τα αποτελέσματα των ιστορικών γεγονότων και να ανακαλύπτουν τα κίνητρα των



ιστορικών προσώπων μέσα από την συμμετοχή τους σε βιωματικές δραστηριότητες.

Στάσεις:

- Να υιοθετήσουν και να εφαρμόζουν οι μαθητές τη διερευνητική μέθοδο μάθησης.
- Να αναπτύσσουν την αυτενέργειά τους κατά τη συμμετοχή τους στις σχολικές δραστηριότητες.

5. Μεθοδολογία της διδασκαλίας

Όλες οι δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν στην τάξη ακολούθησαν το ομαδο-συνεργατικό πρότυπο διδασκαλίας. Η ομαδο-συνεργατική διδασκαλία είναι μια παιδαγωγική και διδακτική διαδικασία, που έχει τη δυνατότητα να οδηγήσει στην ομαδο-συνεργατική μάθηση, δηλαδή στη διαδικασία ομαδικής μάθησης, στην οποία πραγματοποιούνται σημαντικές μαθησιακές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μαθητών. Είναι μια εναλλακτική μέθοδος διδασκαλίας που συμπληρώνει τις ήδη υπάρχουσες, αλλά δεν τις αντικαθιστά (Gillies, 2004· Webb, 2009).

Κύριος στόχος ήταν η καλλιέργεια και ανάπτυξη της αυτενέργειας των μαθητών, η οποία αναπτύσσει την κρίση, την αγάπη για τη μάθηση και τη φιλοπονία (Ματσαγγούρας, 2000).

Η αυτενέργεια ενισχύθηκε μέσα από την εφαρμογή μιας διερευνητικής διδακτικής προσέγγισης του μαθήματος της Ιστορίας, η οποία αποτελεί μια διαφορετική -ως προς τη φιλοσοφία της- προσέγγιση διδασκαλίας (Παπάς, 1990) και ο ρόλος του εκπαιδευτικού εστιάζεται στο να κατευθύνει τα παιδιά να βρουν απαντήσεις που θα ικανοποιούν τις αναζητήσεις τους και θα τα ενθαρρύνει να διατυπώνουν νέα ερωτήματα που προκύπτουν κατά τη διάρκεια της έρευνας.

Τέλος, οι μαθητές κατάφεραν να οικοδομήσουν οι ίδιοι τις γνώσεις τους μέσα από τη συμμετοχή τους σε βιωματικές δραστηριότητες. Η βιωματική μάθηση επιδιώκει τη διανοητική και συναισθηματική κινητοποίηση του μαθητή, στοχεύοντας στην απαρτίωση της νοητικής και συγκινησιακής διεργασίας (Cosden & Haring, 1992).

6. Παρουσίαση των δραστηριοτήτων - Τα διδακτικά βήματα

Το μάθημα ξεκινούσε με την αφήγηση των ιστορικών γεγονότων του μαθήματος. Στη συνέχεια ακολουθούσε διάλογος και σχολιασμός. Έπειτα, γινόταν ανάλυση των παραθεμάτων-πηγών και των εικόνων του σχολικού εγχειριδίου. Αφού είχαν κατανοήσει οι μαθητές σε μεγάλο βαθμό το περιεχόμενο του κεφαλαίου που μελετούσαν, υπογράμμιζαν τις λέξεις-κλειδιά και έδιναν από έναν πλαγιότιτλο σε καθεμία από τις παραγράφους, προκειμένου να συγκρατήσουν το κεντρικό νόημα. Ύστερα, μπορούσαν να συνθέσουν τις λέξεις-κλειδιά και τους πλαγιότιτλους και να τις εντάξουν μέσα σε ένα έμμετρο γραπτό κείμενο.



Άλλες φορές, αφού μελετούσαμε το ιστορικό θέμα, ξεκινούσαμε με την τεχνική του «καταιγισμού ιδεών» (brainstorming). Πρόκειται για τη γνωστή διαδικασία, κατά την οποία ζητούνταν από τα παιδιά να καταγράφουν (μέσα σε περιορισμένο χρόνο) με τη μορφή λέξεων ή απλών φράσεων τις πρώτες σκέψεις, ιδέες, συναισθήματα και εμπειρίες που έρχονταν συνειρμικά στο μυαλό τους, με αφετηρία ένα συγκεκριμένο θέμα. Σκοπός αυτής της διαδικασίας ήταν να αναδειχθεί από τους ίδιους τους μαθητές ένα αξιόλογο λεκτικό απόθεμα, το οποίο θα χρησιμοποιηθεί εν συνεχεία στη συγγραφή του ποιήματος.

Ακολουθούσε η οργάνωση των σκόρπιων λέξεων, που προέκυπταν στην προηγούμενη φάση, σε ένα οργανικό σύνολο. Ενεργοποιούσαμε σύνθετες διεργασίες επιλογής των ιδεών, των αισθητικών και υφολογικών χαρακτηριστικών των ποιημάτων. Η σύνθεση των ποιημάτων γινόταν και με αφορμή το κείμενο, τις εικόνες ή τις μουσικές συνθέσεις που υπάρχουν στο ψηφιακό ιστορικό βιβλίο. Π.χ. Καλούσαμε τα παιδιά να «εισέλθουν» στον πίνακα και να γίνουν ένα από τα απεικονιζόμενα πρόσωπα.

Στο τέλος της σχολικής χρονιάς, οι μαθητές έγραφαν τα ποιήματά τους σε ψηφιακή μορφή και να φτιάξουν το δικό τους ανθολόγιο ιστορικής ποίησης.

Το ξεπέραςμα της αρχικής δυσκολίας: Για να ξεπεράσουν τη δυσκολία στο ξεκίνημα προτείναμε στους μαθητές να γράφουν αυτό που νιώθουν. Το αίσθημα ήταν ο οδηγός για να δημιουργείται το κλίμα μέσα στο οποίο θα γράφουν το ποίημα. Ξεκινούσαμε από τα βιώματά μας για να «συναντήσουμε» τον άλλο. Όταν το τελειώναμε, προσπαθούσαμε να ελέγχουμε, αν το ποίημα «μιλά» και στον άλλο. Μας ενδιέφερε να γίνει αισθητή η «συνομιλία», ακόμα κι αν το ποίημα δεν τηρούσε τους κανόνες της «λογικής» και της σύνταξης. Μας ενδιέφερε να το απολαύσουν οι συμμαθητές μας και να μοιραστούμε τα βιώματά μας.

Προσπαθούσαμε να δημιουργήσουμε κείμενα με αξιώσεις στοιχειώδους ποιητικότητας: Αποφασίζαμε για τη φωνή, τη δομή, το λεκτικό μέρος: Ασχολούμασταν με το ποιητικό υποκείμενο, το πρόσωπο στο οποίο απευθυνόμασταν, αν θα είναι μικροί ή μεγάλοι οι στίχοι, αν θα έχουμε ομοιοκαταληξία, αν τα επίθετα θα λειτουργούσαν ως διακοσμητικά ή δυνατά, σε ποιους χρόνους θα βρίσκονται τα ρήματα, αν θα προτιμηθεί επίρρημα ή ένα πιο ισχυρό ρήμα, ή θα δημιουργήσουμε αντιθέσεις.

Η επεξεργασία του ποιητικού κειμένου από τους μαθητές γινόταν υπό την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού και με ιδιαίτερη προσοχή, προκειμένου να αποφευχθούν τάσεις υπερδιόρθωσης που θα μπορούσαν να αλλοιώσουν την αυθεντική εκδοχή του.

Στοχεύαμε στο να μάθουν οι μαθητές να εντοπίζουν και να δουλεύουν με αντιθέσεις, όπως το παρελθόν και το παρόν, η επανάσταση κι ο συμβιβασμός.

Ξεκινάγαμε από τις εικόνες, γιατί τα παιδιά πιο εύκολα χρησιμοποιούν ως δομικό υλικό την εικόνα, παρά τις ιδέες. Οι εικόνες μπορούσαν να είναι απλές, περιγραφικές ή πιο σύνθετες, σε επίπεδο συμβόλου.

Δεν διέφευγε της προσοχής μας η αίσθηση της λέξης ως φορέας του ήχου. Ασκούμεσταν στο άκουσμα της συμπλοκής των λέξεων, στον ρυθμό που δημιουργείται, στο άκουσμα που προκαλείται. Πολλές φορές, αφαιρούσαμε μια λέξη, όταν ο ήχος που εκλύονταν ήταν ακατάλληλος.

7. Διδακτικό υλικό (μορφή, περιεχόμενο, διδακτική χρήση)

Παραδείγματα παραγωγής ιστορικής ποίησης: Ιστορία Δ' Δημοτικού
Κεφάλαιο 23^ο: Ο «χρυσός αιώνας» της τέχνης και Κεφάλαιο 24^ο: Η Αθήνα γίνεται «Σχολείο της Ελλάδας»



Εικόνα 1. Ο «χρυσός αιώνας» της τέχνης

Ποίημα: Ο «χρυσός αιώνας» της τέχνης
Στης τέχνης τον χρυσό τον αιώνα,
κτίζει ο Φειδίας τον Παρθενώνα.

Στην Αθήνας το άγιο χώμα,
ανθούν τ' αγαθά του ελαιώνα.

Στο νεύμα του βασιλέα πευκώνα
χρυσίζει ο καρπός του σιτοβολώνα.

Τον ελεύθερο λόγο ανασαίνει το στόμα,
της Αθηνάς το δόρυ ψηλώνει το όμμα.

Μετά τη νίκη του κυκλώνα (Περσών)
αθανατίζουν οι Κόρες το Σχολειό του Αιώνα.

Της φύσης κλέπτουν τον σμιλεώνα,
των Γραμμάτων αφθαρτίζουν τον ανθώνα.

Ιστορία Ε' Δημοτικού, Κεφάλαιο 1^ο: Οι Ρωμαίοι κυβερνούν τους Έλληνες



Εικόνα 2. Οι Ρωμαίοι κυβερνούν τους Έλληνες

Ποίημα: Οι Ρωμαίοι κυβερνούν τους Έλληνες
Διείρει και βασίλευε η τακτική τους,
για να διχάσουν λαούς με την κατάκτησή τους.
Καταργούν τις ελευθερίες, διαλύουν τις συμμαχίες,
ληλατούν οι λεγεώνες τις πολιτείες.

Ανασφάλεια και τρόμος,
ανελέητος ο πόνος.
Ερημώνουν τους αγρούς,
αποσυλώνουν θησαυρούς.
Γιατί τόση απανθρωπιά
στη σκληρή τους την καρδιά;
Καταπνίγουν τις καρδιές
άκαρδοι κατακτητές.
Θριαμβεύουν εχθρικά
με περισσή αποκοτιά.
Οι ρωμαϊκές φρουρές
μάχονται τις φωταυγές.
Της ύβρης οι απανθρωπιές
δεν γεμίζουν τις ψυχές.

Η εμπίωση της τραγωδίας,
η πληγή της νοσταλγίας.
Η πλαστή παρουσία -
διάχυση της ψυχής στη ματαιοδοξία.
Στις ράγες της μονοτροπίας
βάζει φτερά η σκέψη της αγνοίας.

Ιστορία Ε΄ Δημοτικού, Κεφάλαιο 30β^ο: Τα ελληνικά κράτη μετά την Άλωση
της Πόλης

4. Το Δεσποτάτο του Μυστρά

Περιγράφοντας ποιητικά μία εικόνα με τα φτερά της φαντασίας



Εικόνα 3. Το Δεσποτάτο του Μυστρά
Μυστράς

Στο περίβλεπτο του Λακεδαίμονα πευκώνα,
βυζαντινά χνάρια αχνοβατούν στον ερειπιώνα,
κατανυκτικό γρύλισμα διαβαίνει τον κυπαρισώνα.

Πορφυρένιοι μανδύες ιριδίζουν,
στα τοξωτά ξέφωτα των παλατιών, ανεμίζουν,
του Βυζαντίου τη δόξα μας θυμίζουν.

Δεσποτικοί πυρσοί αναμέλπουν τον θρύλο,
τα σκόρπια χαλάσματα του Μυζηθρά κοινωνούν τον Χριστό-Ήλιο,
ευωδιάζει της Βυζαντινής αγιότητας το μύρο.

Μυσταγωγία πνευματική, η λάμψη του Μορέως,
δεικνύει του κάθε Έλληνα το χρέος,
της Ιστορίας η θύμηση, το κλέος.

(Τα ποιήματα γράφτηκαν από τον Δημοσθένη Χατζηλέεκα)



8. Διδακτική αξιοποίηση των ποιημάτων

Η δημιουργία των ποιημάτων μας αποσκοπούσε στη διερεύνηση των αξιών. Επιδιώξαμε να δημιουργήσουμε ποιήματα από τα προσωπικά τους βιώματα, αλλά παράλληλα να καλλιεργήσουμε τη δημιουργικότητα και τη φαντασία τους, μιας και ο παιγνιώδης και δημιουργικός τους χαρακτήρας προκαλεί το ενδιαφέρον των μαθητών για τη λογοτεχνία και κατ' επέκταση συμβάλλει στην ενίσχυση της φιλαναγνωσίας. Μέσα από λεκτικά παιχνίδια, που επιφυλάσσουν την έκπληξη, το απρόοπτο και τη χαρά της φαντασιώδους διερεύνησης του λεξιλογίου του ποιήματος, οι μαθητές κλήθηκαν να δημιουργήσουν ποιήματα εξύμνησης του ύψους της προγονικής συμπεριφοράς, της αίσθησης της συμμετοχής σε κάτι υπέρτατο και διαχρονικό. Δημιούργησαν δοξαστική ποίηση, υμνώντας τον αρχαιοελληνικό και τον βυζαντινό πολιτισμό, αλλά επισημάναμε και το ιστορικό ατόπημα των Ρωμαίων. Εκφράσαμε τις απόψεις μας για την παρουσία της ιστορίας στη ζωή μας ποικιλοτρόπως.

Διερευνήσαμε τη στάση μας απέναντι στους δύο κόσμους - τον παλαιό, τον ηρωικό, τον κόσμο των θρύλων και τον κόσμο του σήμερα και του αύριο, που απαιτεί ενδοσκόπηση. Δημιουργήσαμε ποιήματα, τα οποία τελειώνοντας την ανάγνωσή τους θα αφήνουν μέσα μας ένα ισχυρό ιστορικό αποτύπωμα. Προσπαθήσαμε να απαντήσουμε στο ερώτημα: τι διασώζει η συνείδηση, τι θεωρεί άξιο να διασωθεί και να μεταφερθεί στους επόμενους; Επεξεργαστήκαμε το συναίσθημα των στίχων, τη δύναμή τους, τον ρυθμό, τον παλμό, την έκφραση της γνήσιας συγκίνησης.

Με τον συμβολισμό, τη σημειωτική της λεπτομέρειας, την εμβάθυνση και τον στοχασμό επιδιώξαμε την πανοραμική ανασύσταση της ιστορικής περιόδου που εξετάζαμε. Μέσα από το ειδικό και συγκεκριμένο αναδεικνύαμε το καθολικό και χαρακτηριστικό. Μέσα από πολλαπλές αντιστοιχίες και ανταποκρίσεις του παλαιού με τον σύγχρονο κόσμο αναδείξαμε τα διαχρονικά και πανανθρώπινα στοιχεία που κατευθύνουν την ιστορία. Καλλιεργήσαμε την κατάκτηση της καθολικής προοπτικής, εργαζόμενοι με εργαλείο το προσωπικό βίωμα και τη διαλεκτική που αυτό παράγει.

Η ιστορία έγινε ερμηνευτικό κλειδί για να κατανοήσουμε τη δική μας εποχή και αντίστροφα, η δική μας εμπειρία ζωής έγινε, με τη σειρά της, ερμηνευτικό κλειδί, για να κατανοήσουμε το ήθος και το πνεύμα της μακρινής εκείνης εποχής, με ανοιχτή καρδιά και «ιστορική αλληλεγγύη». Μέσα από την επιλογή ανθρώπινων καταστάσεων φέρναμε τα ιστορικά πρόσωπα της άλλης εποχής πιο κοντά μας και τα κάναμε να φαντάζουν γνώριμα, λες και κυκλοφορούν ανάμεσά μας.

Με την ιστορική ποίηση αποσκοπούσαμε, στο να κατανοήσουν οι μαθητές ότι μόνο με την ποίηση μπορεί να αποδομήσουν τη γλώσσα και να την ξαναχτίσουν με τη δική της δυναμική. Τους εξηγήσαμε ότι το δομικό στοιχείο που χρησιμοποιούμε για να κατασκευαστεί ένα ποίημα είναι η λέξη.



Η ενέργεια, συχνά, δημιουργείται και μόνον από την γειννίαση δύο λέξεων που φαινομενικά δεν ταιριάζουν.

9. Αξιολόγηση-Συμπέρασμα

Εφαρμόζοντας ένα διαφοροποιημένο πρόγραμμα διδασκαλίας μέσα στη σχολική αίθουσα και ολοκληρώνοντάς το, διαπιστώσαμε τα εξής: α) οι μαθητές ανέπτυξαν τη δημιουργικότητά τους, β) η εκμάθηση και η ενασχόληση με την Ιστορία αποτέλεσε μια διαδικασία ευχάριστη και ενδιαφέρουσα, γ) όλοι οι μαθητές κινητοποιήθηκαν να δράσουν για να βοηθήσουν την ομάδα τους στο έργο που είχε αναλάβει να ολοκληρώσει, δ) η εμπλοκή τους στην παραγωγή δικών τους ιστορικών έργων ενίσχυσε σε μεγάλο βαθμό την σε βάθος κατανόηση των ιστορικών πεπραγμένων, καθώς βασική προϋπόθεση αποτέλεσε να έχουν διερευνήσει οι μαθητές όλες τις πτυχές του ιστορικού γεγονότος που θα παρουσίαζαν, προκειμένου να το αποδώσουν σωστά στο έργο τους, ε) η εμπλοκή σε βιωματικές δραστηριότητες έκανε του μαθητές να νιώσουν σαν ένα κομμάτι της Ιστορίας τους, ενισχύοντας έτσι την ιστορική συνείδησή τους.

Το όλο εγχείρημα απέδειξε τη γόνιμη διαπλοκή της συνέργειας της Ιστορίας και της Λογοτεχνίας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσσες

- Αμπατζοπούλου, Φραγκίσκη (1995). *Η Λογοτεχνία ως μαρτυρία: Έλληνες πεζογράφοι για τη γενοκτονία των Εβραίων*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Αναγνωστόπουλος, Β. Δ. (2008). *Τάσεις και Εξελίξεις της Παιδικής Λογοτεχνίας στη δεκαετία 1970-1980*. Αθήνα: Εκδόσεις των Φίλων.
- Αποστολίδου, Βενετία (1995). «Λαϊκή μνήμη και δομή της αίσθησης στην πεζογραφία για τον εμφύλιο: από την Καγκελόπορτα στην Καταπάτηση», στο: *Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας, Ιστορική Πραγματικότητα και νεοελληνική πεζογραφία (1945-1995)*. Επιστημονικό Συμπόσιο. Αθήνα, 113-127.
- Αριστοτέλης, *Ρητορική* III. Άπαντα, τόμος 30^{ος}. Αθήνα: Εκδόσεις Κάκτος, 1410 b.
- Βαλτινός, Θανάσης (1995). «Πέρα από την πραγματικότητα. Το ιστορικό γεγονός ως στοιχείο μύθου», στο: *Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας, Ιστορική πραγματικότητα και νεοελληνική πεζογραφία (1945-1995)*, Επιστημονικό Συμπόσιο. Αθήνα, 329-347.
- Βαγιανός, Γ. Σ. (1996). *Η διδασκαλία της Ιστορίας μέσα από τα λογοτεχνικά κείμενα: συμβολή στη διδακτική του μαθήματος*. Αθήνα: Έλλην.
- Βεληγιάννη, Χρυσούλα (1985). «Ιστορία και ιστορικό μυθιστόρημα», *Φιλολογος*, 39, 52-118.



- Βουτιεριδης, Ηλίας (1929). *Νεοελληνική Στιχουργική*, Αθήνα: Ιωάννης Δ. Κολλάρος και Σία.
- Βώρος, Φ. Κ. (1989). *Τρόποι σπουδής και διδασκαλίας της Ιστορίας*. Αθήνα: Παπαδήμα.
- Καρακίτσιος, Α. (2011). *Φιλαναγνωσία...φανατική συνήθεια. Παιχνίδια φιλαναγνωσίας και αναγνωστικές εμπυχώσεις*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κόκκινος, Γεώργιος (1998). *Από την Ιστορία στις Ιστορίες: προσεγγίσεις στην ιστορία της ιστοριογραφίας, την επιστημολογία και τη διδακτική της Ιστορίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κωτόπουλος, Τ. (2014). *Πράξη και διδασκαλία της «δημιουργικής γραφής, στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα*. Πηγή: keimena.ece.uth.gr.
- Ματσαγγούρας, Ηλίας (1990). «Η Διαθεματικότητα στη Σχολική Πράξη: Τι, Γιατί και Πώς», στο: Σημειώσεις Διδακτικής. Αθήνα: Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών, σ.σ. 1-21.
- Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Στρατηγικές Διδασκαλίας: Η κριτική σκέψη στη διδασκαλία-πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μαυροσκούφης, Δημήτρης (2005). *Αναζητώντας τα ίχνη της Ιστορίας: ιστοριογραφία, διδακτική μεθοδολογία και ιστορικές πηγές*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Μούρελος, Γ. (1988). *Αισθητικό Τρίπτυχο*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Βάνιας.
- Παπάς, Α. (1990). *Μαθητοκεντρική διδασκαλία*. Αθήνα: Βιβλία για όλους.
- Σαχίνης, Απόστολος (1981). *Το ιστορικό μυθιστόρημα*. Θεσσαλονίκη: Κωνσταντινίδης.
- Σκαρτσής, Σ. (1984). *Μια πρακτική εισαγωγή στην ανάλυση της ποίησης*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Σκαρτσής, Σ. (1990). *Εισαγωγή στην παιδική λογοτεχνία*. Α' Θεωρία, Β' Κείμενα. Πάτρα: Αχαϊκές Εκδόσεις.
- Σκαρτσής, Σ. (1997). *Γλωσσικά και Ποιητικά*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Παρατηρητής.
- Σκουλάτος, Βασίλειος (1997). «Η λογοτεχνία ως ιστορική πηγή: το Διπλό βιβλίο του Δημήτρη Χατζή ως εργαλείο διδακτικής πράξης στο μάθημα της Ιστορίας». *Νέα Παιδεία*, 82, 59-73.
- Σουλιώτη, Δ. (2013). *Δημιουργική γραφή στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Η διδακτική αξιοποίηση ενός ελληνικού λαϊκού παραμυθιού στο δημοτικό σχολείο*, πηγή: cwconference.web.uowm.gr.
- Τζούμα, Άννα (1997). «Ιστορία και Λογοτεχνία». *Μνήμων*, 19, 109-121.

Μεταφρασμένα στα ελληνικά

- Iggers, Georg (1995). *Νέες κατευθύνσεις στην ευρωπαϊκή ιστοριογραφία*. Μετάφραση: Β. Οικονομίδης. Αθήνα: Γνώση.
- Iggers, Georg (1999). *Η Ιστοριογραφία στον εικοστό αιώνα: από την επιστημονική αντικειμενικότητα στη πρόκληση του μεταμοντερνισμού*, μτφρ. Π. Ματάλας. Αθήνα: Νεφέλη.



Ξενόγλωσση

- Delcroix, Maurice & F. Hallyn (1997). *Εισαγωγή στις σπουδές της λογοτεχνίας: μέθοδοι του κειμένου*. Μετάφραση: Ι. Βασιλαράκης. Αθήνα: Gutenberg.
- Gillies, R. (2004). The effects of cooperative learning on junior high school students during small group learning. *Learning and Instruction: 14*, 197-213.
- Huck, Charlotte S., Hepler, S., Hickman, J. (1997⁶). *Children's Literature in the Elementary School*, Brawn and Benchmark.
- Cosden, M. & Haring, Th. (1992). Cooperative Learning in the Classroom: Contingencies, Group Interactions and Students with special Needs. *Journal of Behavioral Education: 2*(1), 53-71.
- Jousse, M. (1974). *L' Anthropology du geste*. Paris: Gallimard.
- Marwick, Arthur (1989). *The nature of history*. London: Macmillan.
- Norton, Donna (1995⁴). *Through the Eyes of the Child, A Introduction to the Children's Literature*. Pentice Hall: New Jersey.
- Odgen, C. and Richards, A. I. (1936). *The Meaning of Meaning*, London.
- Tsur, R. (1983). *A Poetic Structure, Information-Processing and Perceived Effects: Rhyme and Poetic Competence*. Tel Aviv.
- Webb N. (2009). The teacher's role in promoting collaborative dialogue in the classroom. *British Journal of Educational Psychology: (79)*, 1-28.
- Wilson, Lorraine (1994). *Write me a Poem, Reading, Writing, and Performing Poetry*. Henemann, Portsmouth.

Δημοσθένης Χατζηλέλεκας

Διδάκτορας του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας και Διδάκτορας του Πανεπιστημίου Μακεδονίας
Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου ΠΕ-70 ΠΕΚΕΣ Θεσσαλίας
dichatzi@sch.gr



Κίτρινη Αποθήκη: ελευθερώνοντας τη μνήμη»: μια παρέμβαση τέχνης στον δημόσιο χώρο με εφαρμογές στην εκπαίδευση στο πλαίσιο της τοπικής ιστορίας

Μαρία-Ανδρομάχη Χατζηνικολάου - Αγγελική Νικολάου

Περίληψη

Σκοπός της ανακοίνωσής μας είναι να παρουσιάσουμε τους βασικούς άξονες της δράσης-performance που υλοποιήσαμε τον Οκτώβριο 2018 στον Βόλο, με τίτλο «Κίτρινη Αποθήκη: ελευθερώνοντας τη μνήμη», ως μια εναλλακτική πρόταση-παρέμβαση τέχνης στον δημόσιο χώρο, με εφαρμογές στην εκπαίδευση στο πλαίσιο της τοπικής ιστορίας. Η δράση μας αποτελούσε μια καλλιτεχνική μορφή παρέμβασης σε έναν εμβληματικό χώρο εγκλεισμού και εκτέλεσης πατριωτών στη διάρκεια της Κατοχής στον Βόλο, την Κίτρινη Αποθήκη. Η δράση περιλάμβανε προβολή επεξεργασμένου video στην εξωτερική όψη του κτηρίου, με παράλληλη αφήγηση, ηχητική και θεατρική δράση στον δρόμο, έξω από το κτήριο, από μαθητές και μαθήτριες. Παιδιά και έφηβοι ήταν οι 'πρωταγωνιστές' στο video installation που προβαλλόταν σε όλη τη διάρκεια της δράσης στον εξωτερικό τοίχο της Κίτρινης Αποθήκης. Έφηβοι επίσης συμμετείχαν στην παρουσίαση των δραματοποιημένων αποσπασμάτων αρχαικού υλικού. Κύριος στόχος της ανακοίνωσής μας είναι να δειχτεί, πέρα από την πρωτοτυπία αυτής της δράσης τέχνης, πώς η συνεργασία της σχολικής κοινότητας με τις καλλιτεχνικές δυνάμεις του τόπου, στο πλαίσιο της δημόσιας ιστορίας, μπορεί να κινητοποιήσει τους νέους, να ισχυροποιήσει τους δεσμούς του σχολείου με την τοπική κοινότητα και να αναδείξει, με τρόπο βιωματικό-ερευνητικό-συνεργατικό και έξω από τα όρια της σχολικής τάξης, χώρους συλλογικής μνήμης και σημαντικές ιστορικές στιγμές μιας κοινότητας.

Λέξεις-κλειδιά: συλλογική μνήμη, δημόσιος χώρος, τοπική ιστορία, παρέμβαση τέχνης, δημόσια ιστορία

1. Εισαγωγή

Με τη σημερινή ανακοίνωση επιθυμούμε να παρουσιάσουμε, συνοπτικά κατ' ανάγκη, τη δράση-performance που υλοποιήσαμε τον Οκτώβριο του 2018 στον Βόλο (με αφορμή την επέτειο της απελευθέρωσης της πόλης από τις δυνάμεις Κατοχής, στις 19 Οκτωβρίου 1944), με τίτλο «Κίτρινη Αποθήκη: ελευθερώνοντας τη μνήμη», ως παράδειγμα εναλλακτικής πρότασης-παρέμβασης τέχνης στον δημόσιο χώρο της σύγχρονης πόλης, με έμφαση στην ιστορική του διάσταση και στόχο την παραγωγή νοήματος στο γενικό κοινό αλλά και στο ειδικό κοινό των νέων-εφήβων μαθητών.

2. Η ιδέα-οι συνεργασίες-το θεωρητικό πλαίσιο

Η ιδέα για το συγκεκριμένο project υπήρχε από παλιά, ήδη από το 2006. Τότε επισκεφτήκαμε για πρώτη φορά τον χώρο, για τις ανάγκες του



πανεπιστημίου, και πραγματοποιήσαμε φωτογραφική αποτύπωση όλων των ορόφων του κτηρίου, καθώς και έρευνα της ιστορίας του. Λόγω της ιδιότητάς μου ως εικαστικού καλλιτέχνη (Μαρία-Ανδρομάχη Χατζηνικολάου) εδώ και χρόνια ασχολούμαι συστηματικά με έργα και επιμέλεια projects που πραγματεύονται τη συλλογική μνήμη, την προφορική ιστορία, την κοινοτική ταυτότητα και τη διάδραση μεταξύ ατόμων και ομάδων, μέσα από έρευνα και επιτόπιες εκθέσεις-δράσεις σε χώρους ανενεργούς στον δημόσιο χώρο (<http://www.wartspirators.com/>). Η πρόταση στον τότε δήμο, να ανοίξει ο χώρος στο κοινό για μία εικαστική δράση, δεν τελεσφόρησε. Ο χώρος παρέμεινε ελκυστικός μέσα στη λήθη του χρόνου. Η συνάντησή μου όμως, μερικά χρόνια αργότερα, με την Αγγελική Νικολάου στην Ομάδα Προφορικής Ιστορίας Βόλου (ΟΠΙΒΟ), εθελοντική ομάδα έρευνας και καταγραφής προφορικών μαρτυριών υπό την καθοδήγηση της ομότιμης καθηγήτριας του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας Ρίκης Βαν Μπούσχοτεν, έδωσε την τελική ώθηση για τον από κοινού σχεδιασμό και την πραγματοποίηση της δράσης μέσα από μια απαιτητική αλλά θαυμάσια συνεργασία. Την αρχική ομάδα πλαισίωσαν, καθένας από την πλευρά του, η ιστορικός τέχνης Μάγδα Κουμπιρέλου και ο μουσικός-συνθέτης Κωστής Δρυγιαννάκης. Προσωπικά είχα την ιδέα και την καλλιτεχνική επιμέλεια του έργου.

Η τέχνη στον δημόσιο χώρο, στο πλαίσιο του αστικού τοπίου, δίνει τη δυνατότητα να αναπτυχθεί μια σχέση διάδρασης με την κοινότητα, και ενισχύει την κοινωνικοποίηση και την αλληλεπίδραση μεταξύ των πολιτών. Η βιωματικότητα κατά τη διάρκεια εξέλιξης της καλλιτεχνικής δράσης μετατοπίζει το κύριο ενδιαφέρον από το έργο αυτό καθαυτό στο πλαίσιο μέσα στο οποίο επιτελείται, δίνοντας τον λόγο στη δημόσια ιστορία και στη δημόσια μνήμη και ενεργοποιώντας το συλλογικό σώμα των θεατών, που δεν μπορούν να είναι πια παθητικοί αποδέκτες (Χαρβαλιάς, 2014: 181-187).

Από την άλλη, η υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων στα ΓΑΚ Μαγνησίας, όπου εργάζομαι (Αγγελική Νικολάου), με ποικίλες θεματικές της τοπικής και της γενικής ιστορίας μέσα από αρχαιακά τεκμήρια, με όχημα τεχνικές του εκπαιδευτικού δράματος (educational drama, drama in education), σύμφωνα με τις βασικές αρχές της Heathcote (Αυδή, 1990: 20), όπως έχει παρουσιαστεί σε εκπαιδευτικά και θεατρικά συνέδρια από την ομιλούσα (Νικολάου, 2015: 288-296), πρόσφερε πολύτιμη εμπειρία για την αξιοποίηση της έρευνας, της συνεργασίας και της συναισθηματικής εμπλοκής των εφήβων στη δράση, με αποτέλεσμα τη μάθηση ως κατανόηση του εαυτού και του κόσμου.



Εικόνα 1. Η Κίτρινη Αποθήκη σήμερα, πριν ξεκινήσουν οι εργασίες ανάπλασης του κτηρίου

3. Γιατί η Κίτρινη Αποθήκη;

Η Κίτρινη Αποθήκη είναι ένα εμβληματικό κτήριο στη συνοικία της Μεταμόρφωσης Βόλου, που καταλαμβάνει το μισό περίπου οικοδομικό τετράγωνο που σχηματίζεται από τις οδούς Γαζή-Βασσάνη-Κρίτσκη-Κωνσταντά. Είναι κατασκευασμένη σε οικόπεδο 2.147 τ.μ., σε σχήμα Π, και είναι πεντάώροφη, με υπόγειο, ισόγειο και τέσσερις ορόφους. Το κτήριο κατασκευάστηκε το 1926 από την εταιρεία American Tobacco Company και χρησιμοποιήθηκε ως καπναποθήκη στα τέλη της δεκαετίας 1920 και τη δεκαετία 1930, τον καιρό που εκατοντάδες ντόπιοι και πρόσφυγες εργάζονταν εκεί, στη διαλογή και επεξεργασία του καπνού του θεσσαλικού κάμπου (Αδαμάκης, 2009: 127).

Στη διάρκεια της Κατοχής (αλλά και στον Εμφύλιο) η Κίτρινη Αποθήκη χρησιμοποιήθηκε ως χώρος εγκλεισμού, βασανισμού και εκτέλεσης Ελλήνων πατριωτών και αγωνιστών της Αντίστασης, τόσο από τους Γερμανούς κατακτητές όσο και από τους ντόπιους, δωσίλογους συνεργάτες τους (Κολιού, 1985: 1249). Ανατριχιαστικές είναι οι περιγραφές των βασανιστηρίων και των εξευτελισμών που υπέστησαν οι κρατούμενοι στη διάρκεια της Γερμανικής Κατοχής του Βόλου, κυρίως κατά το 1944, οπότε δρούσαν οι οργανώσεις ΕΑΣΑΔ (Εθνικός Αγροτικός Σύνδεσμος Αντικομμουνιστικής Δράσεως), ΕΕΕ (Εθνική Ένωση Ελλάς) και ΕΑΟ (Εθνικά Αντικομμουνιστικά Ομάδες). Στο υπόγειό της εκτελούνταν συχνά φυλακισμένοι και τα πτώματά τους πετιόνταν στα γειτονικά πεζοδρόμια. Για τους λόγους αυτούς, η



παρουσία της Κίτρινης Αποθήκης στοιχειώνει τους ανθρώπους αυτής της πόλης ακόμα και μετά από δεκαετίες.

Μετά την απελευθέρωση η Κίτρινη Αποθήκη νοικιάστηκε στη Συνεταιριστική Ένωση Καπνοπαραγωγών Ελλάδος (ΣΕΚΕ), ενώ το 1965 αγοράστηκε από τον Εθνικό Οργανισμό Καπνού (ΕΟΚ). Σήμερα η Κίτρινη Αποθήκη – το αρχικό χρώμα της χώρας έχει αντικατασταθεί από το γκριζό, η ονομασία όμως έχει παραμείνει – αποτελεί ιστορικό διατηρητέο μνημείο, που περιήλθε διαδοχικά στο Υπουργείο Γεωργίας, στον Δήμο Βόλου και πρόσφατα (με παραχώρηση) στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, για να αξιοποιηθεί ως μονάδα νεανικής καινοτομίας και επιχειρηματικότητας, με ταυτόχρονη διαμόρφωση χώρων έκθεσης και μνήμης.

Η εμβληματικότητα λοιπόν αυτού του κτηρίου-κελύφους, το οποίο πολύ σύντομα θα άλλαζε μορφή και λειτουργία, αλλά και η σημασία των γεγονότων που εκτυλίχθηκαν στην Κίτρινη Αποθήκη τη δεκαετία του 1940, μια δεκαετία που καθόρισε διαστάσεις της σύγχρονης ζωής, που ποτέ δεν διδαχτήκαμε στο σχολείο και ούτε στις μέρες μας διδάσκεται αναλυτικά και βιωματικά, πυροδότησε την έμπνευση και τον σχεδιασμό μας.

Η Κίτρινη Αποθήκη αποτελεί 'δοχείο μνήμης' για τους κατοίκους της πόλης, μέσα στο οποίο έχουν συσσωρευτεί η συλλογική και οι ατομικές μνήμες μιας συγκεκριμένης εποχής. Για τους παλαιότερους συνιστά μια τραυματική μνήμη, γι' αυτό αποστρέφουν το βλέμμα από αυτή, για τους νεότερους ένα γοητευτικό ερείπιο, όπως πολλά άλλα, μιας εποχής που πέρασε.

4. Η διαδικασία της έρευνας και της προετοιμασίας

Το κέλυφος του κτηρίου, περιστοιχισμένο από τη σύγχρονη πόλη, τους δρόμους, τα σπίτια, και το δημόσιο δημοτικό σχολείο στην απέναντι πλευρά, αποτέλεσαν τον χώρο της δράσης. Η εξωτερική επιφάνεια του τοίχου με τα πολλά παράθυρα αποτέλεσε τον 'καμβά' με τα πρόσωπα και τις ιστορίες που θα εκτυλίσσονταν.

Οι προφορικές μαρτυρίες καθώς και τα αρχειακά τεκμήρια των ΓΑΚ υπήρξαν σημαντικό υλικό έρευνας και έμπνευσης, καθώς η βιωμένη εμπειρία δεν ανιχνεύεται με ανάλογο τρόπο μέσα από τη συνήθη βιβλιογραφία. Σκοπός μας ήταν να προσεγγίσουμε τα γεγονότα της εποχής, όχι μόνο μέσα από τα δημοσιεύματα, πρωτοσέλιδα εφημερίδων κ.τ.λ., αλλά και μέσα από την υποκειμενική διάσταση των αφηγήσεων, και να δώσουμε, όπως διατυπώνει και η ιστορικός Λουίζα Πασερίνι, τον «εξανθρωπισμό της ιστορίας» (Βαν Μπούσχοτεν, 1997: 18).



Εικόνα 2. Αρχαιακό υλικό για τη δεκαετία 1940 και η 'σφραγίδα' με τον τίτλο της δράσης πάνω στην αναμνηστική κορδέλα, τμήματα της οποίας μοιράστηκαν στους θεατές στο τέλος της εκδήλωσης

Οι πρωταγωνιστές της δράσης ήταν έφηβοι και νέοι καθώς και μία ομάδα μικρότερων παιδιών. Δημιούργησα λοιπόν (Μαρία-Ανδρομάχη Χατζηνικολάου) ένα video installation που προβαλλόταν πάνω σε έναν από τους εξωτερικούς τοίχους του κτηρίου. Ανάμεσα από τη συστοιχία των παραθύρων του κάθε ορόφου εμφανίζονταν νέα παράθυρα με ζωντανά πορτραίτα των νέων που έλαβαν μέρος στο project και εναλλάσσονταν μέχρι την κορύφωση της δράσης. Οι νέοι στην πλειονότητά τους ήταν μαθητές της Γ' Λυκείου, από το εργαστήριο ελεύθερου σχεδίου που κατέχω για την προετοιμασία τους στις ανώτερες σχολές στο πανεπιστήμιο, καθώς και παλιοί μας μαθητές, κάποιοι από αυτούς μέλη σχολικών ή ερασιτεχνικών θεατρικών σχημάτων. Τα σημερινά νεανικά πρόσωπα παίρνουν τη θέση και τον ρόλο εκείνων των νέων που πέρασαν από την Κίτρινη Αποθήκη, για να αποδείξουν ότι οι νέοι δεν φιμώνονται, επαναστατούν, διαμαρτύρονται, μιλούν. Έτσι, όλοι εκείνοι οι νέοι της Αντίστασης και της Ελευθερίας, ζητούν έμμεσα το δικαίωμά τους να τους μνημονεύει ολόκληρη η κοινότητα για την οποία θυσιάστηκαν.

Παράλληλα, μαζί με τους εφήβους μαθητές επισκεφτήκαμε, σε μικρές ομάδες, τα ΓΑΚ Μαγνησίας, όπου ερευνήσαμε και μελετήσαμε αρχαιακό υλικό για τη δεκαετία 1940 από τις αρχαιακές συλλογές της υπηρεσίας. Μελετήσαμε κυρίως πρωτογενές υλικό από το αρχείο του Πρωτοδικείου Βόλου: Αποφάσεις του Ειδικού Δικαστηρίου Δωσιλόγων Βόλου, Αποφάσεις Ναζισμού 1962-1965 και Ποινικά Βουλεύματα 1945-50. Μελετήσαμε επίσης φακέλους



αντιστασιακών της Μαγνησίας από το Αρχείο Επιτροπής Κρίσης Αγωνιστών Εθνικής Αντίστασης, καθώς και τον παράνομο Τύπο της Κατοχής. Επιπλέον, ακούσαμε και καταγράψαμε προφορικές μαρτυρίες από το αρχείο οπτικοακουστικών μαρτυριών της Ομάδας Προφορικής Ιστορίας Βόλου (ΟΠΙΒΟ), που φυλάσσεται στα ΓΑΚ Μαγνησίας. Μέσα από αυτή τη διαδικασία έρευνας και συγκέντρωσης στοιχείων και τη γόνιμη συνεργασία, τα παιδιά άρχισαν να συνειδητοποιούν τη σκληρότητα των κατακτητών και των συνεργατών τους, τη δυσπραγία και τον τρόπο των κατακτημένων, αλλά και τη μεγάλη συμμετοχή του λαού στο αντιστασιακό κίνημα.

Στη συνέχεια, σε συναντήσεις και πρόβες με τους μαθητές, που διήρκεσαν 2 μήνες, συζητήσαμε και αναλύσαμε το αρχειακό υλικό και τις μαρτυρίες που είχαμε συγκεντρώσει, με έμφαση στην ιστορία και τη χρήση της Κίτρινης Αποθήκης στα δύσκολα εκείνα χρόνια της Κατοχής. Στις συναντήσεις αυτές οι έφηβοι κατάφεραν να εκφραστούν και να αλληλεπιδράσουν με την Ιστορία, αλλά και να προβληματιστούν σε προσωπικό, οικογενειακό και κοινωνικό επίπεδο. Μάλιστα, κάποιοι από αυτούς έμαθαν από την οικογένειά τους, μετά από την ανάμειξή τους με το project, ότι πρόγονοί τους είχαν κάποια σχέση ή εκτελέστηκαν στην Κίτρινη Αποθήκη, γεγονός που τους βοήθησε να αντιληφθούν ότι η τραυματική μνήμη παραμένει ζωντανή και μεταφέρεται, ρητά ή υπόρρητα, και στις επόμενες γενιές.

Σταδιακά, τα επιλεγμένα αποσπάσματα από το αρχειακό υλικό, τον παράνομο Τύπο, τις προκηρύξεις και τα αντιστασιακά φυλλάδια της εποχής, τις προφορικές μαρτυρίες, τα μεταγεγραμμένα από τα αρχεία κείμενα και τα πρωτότυπα συνδετικά- μεταβατικά κομμάτια που συνθέσαμε, συναρθρώθηκαν σε ένα κείμενο που αρχίσαμε να διαβάζουμε και να δραματοποιούμε με τα παιδιά και τους εφήβους σε μια σειρά προβών στο εργαστήριο, σε δημόσιους ανοιχτούς χώρους και τέλος στον δρόμο έξω από την Κίτρινη Αποθήκη, σύμφωνα με τις αρχές της performance art και του θεάτρου-ντοκουμέντο. Την ανάγνωση των αποσπασμάτων από τις μαρτυρίες που επιλέξαμε, τις εμπιστευτήκαμε σε ηθοποιούς, ερασιτέχνες ηθοποιούς και άλλους εθελοντές, τους οποίους ηχογραφήσαμε.

Παράλληλα, το ηχητικό περιβάλλον που δημιούργησε ο Κωστής Δρυγιαννάκης, με ηχητικές μαρτυρίες, αποσπάσματα και κατασκευασμένους ήχους, λειτούργησε ευεργετικά στο να αποφευχθεί να γίνει η δράση μας θεατρική παράσταση, κάτι που θα μας απομάκρυνε από τους στόχους μας.



Εικόνα 3. Ο εξωτερικός τοίχος της Κίτρινης Αποθήκης που φωτίστηκε με τα ζωντανά πορτραίτα των νέων, στιγμιότυπο από τη δράση

5. Η υλοποίηση της δράσης

Η δράση πραγματοποιήθηκε για μία μόνο βραδιά στον δημόσιο χώρο έξω από την Κίτρινη Αποθήκη και, δεδομένου ότι έγινε την ημερομηνία της απελευθέρωσης του Βόλου από τις δυνάμεις Κατοχής, αποτέλεσε φόρο τιμής για τους εκτελεσθέντες, μιας και, πέρα από την κατάθεση στεφάνων που γίνεται τιμητικά κάθε χρόνο σε μία αναμνηστική μαρμάρινη πλάκα που είναι τοποθετημένη σε εξωτερικό τοίχο του κτηρίου, ποτέ άλλοτε δεν έγινε κάποια άλλη εκδήλωση δημόσιας μνήμης στον χώρο αυτό. Με την υποστήριξη του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, που μας έδωσε τον υλικοτεχνικό εξοπλισμό για να υλοποιήσουμε τη δράση, αλλά και συνέβαλε στη γνωστοποίηση της δράσης μας στον τοπικό Τύπο και στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, ο αριθμός των θεατών ξεπέρασε κάθε πρόβλεψή μας. Μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικοί, ερευνητές αλλά κυρίως απλοί πολίτες και κάτοικοι της γειτονιάς αποτέλεσαν αναπόσπαστο κομμάτι του έργου και της δράσης.

Για πρώτη φορά ακούστηκαν σε δημόσιο χώρο μαρτυρίες ανθρώπων που βίωσαν τη φρίκη των βασανιστηρίων μέσα στο κτήριο και επέζησαν. «Το κτήριο φωτίστηκε και ξαναέγινε κίτρινο, απέκτησε λόγο, διηγήθηκε, υπενθύμισε και αφέθηκε ξανά στον χρόνο», σημειώνει η ιστορικός τέχνης Μάγδα Κουμπαρέλου στο έντυπο της δράσης μας. Με 'σκηνοθετικά' ευρήματα τους φακούς που φορούσαν οι νέοι σε όλη τη διάρκεια της δράσης απευθυνόμενοι στο κοινό, την κόκκινη κορδέλα που κρατούσαν σε κύκλο οι θεατές, με γραμμένα τα ονόματα θυμάτων της Ναζιστικής Κατοχής στον Βόλο, την ηλικία τους (νέοι στην πλειοψηφία τους), τις ημερομηνίες θανάτου



και την καταγωγή τους, καθώς και το graffiti που ένας από τους εφήβους πρωταγωνιστές έγραψε μπροστά στο κοινό, στον τοίχο του κτηρίου, πρόχειρο χάραγμα ενός έγκλειστου της Κίτρινης Αποθήκης, οι θεατές δεν παρακολούθησαν απλώς τη δράση, αλλά παρακινήθηκαν να στοχαστούν και να βιώσουν, μέσα στο αστικό περιβάλλον, κομμάτια της ιστορίας και της μνήμης της πόλης. Η τέχνη, ως μέσο απελευθέρωσης της στοιχειωμένης/τραυματικής μνήμης, κατέστησε τη δημόσια μνήμη επικοινωνήσιμη και μεταβιβάσιμη στις επόμενες γενιές.

(Ακολούθησε προβολή video ενός χαρακτηριστικού τμήματος της δράσης-performance.)

6. Αξιοποίηση της δράσης για την ένταξη τραυματικών και συγκρουσιακών γεγονότων στη διδασκαλία της Ιστορίας στη σχολική τάξη

Οι χρόνιες παθογένειες της ιστορικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα, που οδήγησαν σε ένα εθνοκεντρικό-φρονηματιστικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης, με στερεότυπα, με απουσία ενσυναίσθησης, χωρίς πολυπρισματικές προσεγγίσεις, οδήγησαν σε ακόμα μεγαλύτερες πολώσεις και σιωπές για γεγονότα που έλαβαν χώρα στο παρελθόν. Σήμερα, μετά από πολλά χρόνια προσπάθειας και πολιτικών αγκυλώσεων, αρχίζουμε πλέον να αντιμετωπίζουμε το παρελθόν κριτικά και με διάθεση κατανόησης. Έτσι, η ένταξη συγκρουσιακών ή τραυματικών γεγονότων του παρελθόντος στα σχολικά προγράμματα της Ιστορίας δεν ζητά έναν αποδιοπομπαίο τράγο για τα δεινά του παρελθόντος. Αντίθετα, δίνεται η ευκαιρία στον μαθητή να μαθαίνει, να διερευνά τις διαφορετικές προσεγγίσεις ενός ζητήματος για να αποκτήσει ιστορική συνείδηση. Η Ιστορία δεν είναι μόνο γεγονότα και ημερομηνίες, αλλά μία σειρά αλληλουχιών και συμπτώσεων, που οδηγούν σε διαφορετικά αναγνώσματα και αφηγήματα. Ειδικά τα συγκρουσιακά γεγονότα της δεκαετίας του '40, όπως αυτά που διαδραματίστηκαν μέσα στη Κίτρινη Αποθήκη στον Βόλο, καθόρισαν ολόκληρη τη μετεμφυλιακή πολιτική κατάσταση της χώρας, με αντιπαραθέσεις που έχουν αντίκτυπο μέχρι τις μέρες μας.

Με βάση τις παραπάνω αρχές, η δράση «Κίτρινη Αποθήκη: ελευθερώνοντας τη μνήμη», ως παρακαταθήκη πλέον, μπορεί να αξιοποιηθεί μέσα στη σχολική τάξη για την κατανόηση τραυματικών γεγονότων της δεκαετίας του '40, αλλά και ως παράδειγμα τραυματικής μνήμης για τα γεγονότα που διαδραματίστηκαν μέσα στην Κίτρινη Αποθήκη, δηλαδή ως κτήριο-αποθετήριο πολλών εννοιών. Με τη συνδρομή κι άλλων μαθησιακών 'εργαλείων' που θα φέρει ο εκπαιδευτικός στην τάξη (π.χ. αρχαικό υλικό, φωτογραφίες, οικογενειακές επιστολές, αποκόμματα εφημερίδων, φυλλάδια, συνεντεύξεις, αποσπάσματα από κινηματογραφικές ταινίες και ντοκιμαντέρ κ.ά.), το video documentation ως εκπαιδευτικό εργαλείο θα χρησιμοποιηθεί, στο πλαίσιο της διδασκαλίας της Ιστορίας, με στόχο οι μαθητές:



- α) Να κατανοήσουν το φαινόμενο του Δωσιλογισμού και πώς επηρέασε τη συγκρότηση του μετεμφυλιακού κράτους.
- β) Να κατανοήσουν τον ρόλο που έπαιξε η Εθνική Αντίσταση στους νέους της εποχής.
- γ) Να γνωρίσουν και να συζητήσουν για τους χώρους εγκλεισμού και μαρτυρίου της περιοχής τους στη δεκαετία του '40, συμβάλλοντας στη μελέτη της Τοπικής Ιστορίας.
- δ) Να κατανοήσουν τη σημασία της δημόσιας μνήμης μέσα από τη διατήρηση μνημείων-κτηρίων με τέτοια ιστορία στην πόλη και να προβληματιστούν με ποιους τρόπους θα υπενθυμίζεται η ιστορία στην κοινότητα.

Επιπλέον, με το video documentation, ως τεκμήριο, οι μαθητές θα έχουν την ευκαιρία να έρθουν σε επαφή με μία άλλη αφήγηση των γεγονότων της εποχής, την εικαστική αφήγηση, όπως και με τη ζωντανή δράση-performance στον δημόσιο χώρο. Μέσω της αισθητικής συγκίνησης και της ενσυναίσθησης που δημιουργείται, οι έφηβοι και νέοι μαθητές θα αντιληφθούν τη σημασία της δημόσιας μνήμης και της ανάκλησής της στην κοινότητα.

Τέλος, η συγκεκριμένη δράση μπορεί να κινητοποιήσει τους νέους και να ισχυροποιήσει τους δεσμούς του σχολείου με την τοπική κοινωνία. Στο video οι πρωταγωνιστές είναι συνομήλικοι, λίγο πολύ, νέοι που πήραν τον ρόλο εκείνων των νέων που πέρασαν από την Κίτρινη Αποθήκη, για να διεκδικήσουν το δικαίωμα να τους μνημονεύει ολόκληρη η κοινότητα για την οποία θυσιάστηκαν.

7. Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, η αναζήτηση μιας σχέσης αποδοχής στον αστικό ιστό της πόλης, δημιουργεί την ανάγκη συμβόλων που θα υπενθυμίζουν και θα διαμορφώνουν την ταυτότητα και τον συλλογικό προσανατολισμό της εκάστοτε κοινωνικής ομάδας, όπως αυτή των νέων στην προκειμένη περίπτωση. Αυτό συντελείται μέσω του κτηρίου της Κίτρινης Αποθήκης, ως μνημείου και μνημονικού τόπου, εξαιτίας της ανάγκης για ένταξη στο ιστορικό συνεχές αφήγημα. Γιατί οι 'χώροι' της μνημονικής συγκρότησης σε κάθε πόλη είναι οι αναφορές της μνήμης σε αυτούς που την κατοικούν, αλλά και πηγές αφηγηματικότητας της συλλογικής μνήμης για τους επισκέπτες της, διαμορφώνοντας έτσι την ιστορία της. Η κοινωνική μνήμη φτιάχνει έτσι τον συμβολικό χαρακτήρα της πόλης (Γιαννιτσιώτης, 2010: 285).

Επίσης, η υλοποίηση της συγκεκριμένης δράσης, με τη μεγάλη συμμετοχή του κόσμου και την ουσιαστική παρουσία των παιδιών και των εφήβων, απέδειξε πώς η συνεργασία της σχολικής κοινότητας με τις καλλιτεχνικές δυνάμεις του τόπου, στο πλαίσιο της δημόσιας ιστορίας, μπορεί να κινητοποιήσει τους νέους και να ισχυροποιήσει τους δεσμούς του σχολείου με την τοπική κοινωνία. Αποτέλεσε μια παρέμβαση στον δημόσιο χώρο που ανέδειξε, με τρόπο βιωματικό-ερευνητικό-καλλιτεχνικό και έξω από τα όρια της σχολικής τάξης, έναν εμβληματικό χώρο συλλογικής μνήμης

και ανέσυρε σημαντικές στιγμές της ιστορίας των ανθρώπων της κοινότητας. Σημαντικό για τους εφήβους μαθητές ήταν όχι μόνο η παρουσία και ο λόγος τους την ώρα της δράσης, αλλά και η συμμετοχή και συνεργασία τους στην έρευνα, μελέτη και ανάλυση που προηγήθηκε.

Συγχρόνως, η αποτύπωση της δράσης με το video documentation δημιουργεί μια νέα καλλιτεχνική και ιστορική καταγραφή, που μπορεί να αξιοποιηθεί ως διδακτικό υλικό για συζήτηση, αναστοχασμό και περαιτέρω έρευνα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Μπορεί να αποτελέσει παρακαταθήκη στη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας, στο πλαίσιο των σχολικών εορτών και επετειακών εκδηλώσεων, σε projects ομάδων μαθητών στο πλαίσιο της τοπικής, και όχι μόνο, Ιστορίας, ή ακόμα αφορμή για έναν ιστορικό περίπατο στην πόλη. Γιατί, οι δρόμοι που περπατούμε, τα παλιά κτήρια αλλά και εκείνα που έχουν στηθεί στη θέση άλλων, τα μνημεία, οι άνθρωποι, συνθέτουν τη συλλογική μνήμη και ταυτότητά μας στον χώρο και στην ιστορία μας, αρκεί να τα αφουγκραστούμε σωστά.



Εικόνα 4. Στιγμιότυπο από τη δράση. Τμήμα της κόκκινης κορδέλας με τα στοιχεία των νεκρών-θυμάτων της ναζιστικής βίας και τη σφραγίδα της δράσης



Εικόνα 5. Άποψη του χώρου, μπροστά στην Κίτρινη Αποθήκη, στιγμιότυπο από τη δράση των εφήβων, με το συγκεντρωμένο πλήθος να παρακολουθεί

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

Heathcote, D. & Bolton, G. (1995). *Drama for learning: Dorothy Heathcote's Mantle of the expert approach to Education*. ΗΠΑ: Heinemann.

Ελληνόγλωσσες

Αδαμάκης, Κ. (2009). *Τα βιομηχανικά κτίρια του Βόλου*. Αθήνα: ΠΙΟΠ.

Άρεντ, Χ. (1998). *Άνθρωποι σε ζοφερούς καιρούς*, μτφρ. Βασίλης Τομανάς. Σκόπελος: Νησίδες.

Αυδή, Α. και Χατζηγεωργίου, Μ. (1990). *Η τέχνη του Δράματος στην εκπαίδευση. 48 προτάσεις για εργαστήρια θεατρικής αγωγής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

«Αφιέρωμα στο Θέατρο-Ντοκουμέντο», (1973). *Θέατρο*, τχ. 34/36.

Βαν Μπούσχοτεν, Ρ., Βερβενιώτη, Τ., Λαμπροπούλου, Δ., Μούλιου, Μ., Χαντζαρούλα Π. (επιμ.) (2016). *Η μνήμη αφηγείται την πόλη*.

Προφορική ιστορία και μνήμη του αστικού χώρου. Αθήνα: Πλέθρον.

Βογιατζής, Θ. (2017). *Τα Εασάδια. Μέρες δωσιλογισμού στο Βόλο*. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή.

Γιαννιτσιώτης, Γ. (2010). «Ο Άρης Βελουχιώτης επιστρέφει στη Λαμία.

Διαμάχες γύρω από έναν μνημονικό τόπο». Στο, Γιαννακόπουλος Κ. και Γιαννιτσιώτης Γ. (επιμ.). *Αμφισβητούμενοι χώροι στην πόλη. Χωρικές προσεγγίσεις του πολιτισμού*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Γκόβας, Ν. (2003). *Για ένα δημιουργικό, νεανικό θέατρο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.



- Δρουμπούκη, Α. Μ. (2014). *Μνημονικοί τόποι και δημόσια ιστορία του Β΄ Παγκόσμιου Πολέμου στην Ελλάδα-μια συγκριτική προσέγγιση*. Διδακτορική διατριβή. Αθήνα: ΕΚΠΑ.
- Halbwachs, M. (2013). *Η συλλογική μνήμη*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Κολιού, Ν. (1985). *Άγνωστες πτυχές Κατοχής και Αντίστασης 1941-44*. Βόλος.
- Κοντογιάννη, Α. (2000). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Λε Γκοφ, Ζ. (1998). *Ιστορία και μνήμη*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Νικολάου, Α. (2015). «Εκπαιδευτικό Δράμα και Τοπική Ιστορία: μια ενδιαφέρουσα συνάντηση στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών προγραμμάτων των ΓΑΚ-Αρχείων Ν. Μαγνησίας». *Θέατρο και Θεατρικές τεχνικές στην αγωγή και την εκπαίδευση*. «Πρακτικά 2^{ου} Forum νέων επιστημόνων του προγράμματος Θαλής-ΕΚΠΑ». Αθήνα: 288-296.
- Πασσερίνι, Λ. (1998). *Σπαράγματα του 20^{ου} αιώνα. Η Ιστορία ως βιωμένη εμπειρία*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Χαρβαλιάς, Γ. (2014). «Τέχνη-Δημόσιος χώρος-Κοινωνία». Στο, *Ποια Ελλάδα. Πρακτικά συνεδρίου*. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ, σελ.181-187. Ανακτήθηκε στις 15.10.2019 από:
<http://symposiopoiaellada.auth.gr/sites/default/files/attachments/Poia%20Ellada%20Praktika%20scr.pdf>.

Φωτογραφικές πηγές

Εικόνα 1: Από το αρχείο της ομάδας *artspirators*, φωτογράφος: Γρηγόρης Καραμήτρος.

Εικόνα 2: Από το αρχείο της ομάδας *artspirators*, φωτογράφος: Μαρία Ανδρομάχη Χατζηνικολάου.

Εικόνες 3 έως 5: Από το αρχείο της ομάδας *artspirators*, φωτογράφος: Λευτέρης Πλαβός.

Video Documentation:

<https://www.youtube.com/watch?v=xbFYnHOgGX4>

Μαρία-Ανδρομάχη Χατζηνικολάου

Εικαστικός, ερευνήτρια
mariadromachi@yahoo.gr

Αγγελική Νικολάου

Φιλολόγος, θεατρολόγος, αρχειονόμος ΓΑΚ
angenikola@yahoo.gr



Τέχνη και Φυσικές Επιστήμες: Δύο διαφορετικές προσεγγίσεις

Ευτέρπη Χριστοφορίδου - Βάγια Γαβριλίδου

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία μελετάται η εφαρμογή της δραματουργικής τέχνης ως μίας εναλλακτικής διδακτικής προσέγγισης στη διδασκαλία της Χημείας και της Βιολογίας. Συγκεκριμένα, το σχολικό έτος 2015-2016, στο πλαίσιο της διδασκαλίας των κυτταρικών οργανιδίων στο μάθημα της Βιολογίας Β΄ Λυκείου δημιουργήθηκε από την διδάσκουσα καθηγήτρια ψηφιακό διδακτικό σενάριο με τη χρήση της πλατφόρμας «Αίσωπος», το οποίο και αξιολογήθηκε ως βέλτιστο. Οι μαθητές/τριες διδάχτηκαν την ενότητα με τη βοήθεια του διδακτικού σεναρίου και στη συνέχεια, οι ίδιοι, σε ένα παιχνίδι ρόλων, παρουσίασαν τη δομή και λειτουργία των κυτταρικών οργανιδίων και έδειξαν τη σημασία της συνεργασίας που πρέπει να υπάρχει, ώστε να επιτελείται σωστά η λειτουργία του κυττάρου. Το θεατρικό δρώμενο βιντεοσκοπήθηκε και ανέβηκε στην ιστοσελίδα και στο κανάλι του σχολείου στο YouTube. Στην συνέχεια, το σχολικό έτος 2017-2018 δημιουργήθηκε θεατρικό δρώμενο με θέμα τη ζωή της Rosalind Franklin (Ρόζαλιντ Φράνκλιν), ως προσπάθεια εφαρμογής μίας καινοτόμου και δημιουργικής διαδικασίας, που προσφέρει στους μαθητές τη δυνατότητα να αυτοσχεδιάσουν και να προσεγγίσουν τη γνώση με βιωματικό τρόπο. Η διδακτική προσέγγιση εφαρμόστηκε στο πλαίσιο της λειτουργίας του Ομίλου του σχολείου μας με θεματική «Μαθαίνοντας Φυσικές Επιστήμες μέσα από το Θέατρο» και κατέδειξε βελτίωση στο γνωστικό και συναισθηματικό επίπεδο των μαθητών/τριών όσο και στην κοινωνικοποίησή τους.

Λέξεις κλειδιά: Δραματουργική τέχνη, φυσικές επιστήμες, παιχνίδι ρόλων, συγγραφή σεναρίου, θεατρικό δρώμενο

1. Εισαγωγή

Η δραματουργική τέχνη χρησιμοποιήθηκε ως μία καινοτόμος διδακτική προσέγγιση στη διδασκαλία του μαθήματος της Βιολογίας και της Χημείας στο 2^ο Πειραματικό Γενικό Λύκειο Θεσσαλονίκης. Στη Βιολογία τη σχολική χρονιά 2015-2016 κατά τη διδασκαλία των κυτταρικών οργανιδίων οι μαθητές παρουσίασαν με παιχνίδι ρόλων, τη δομή και τη λειτουργία των κυτταρικών οργανιδίων, ενώ ανέδειξαν τη σημασία της συνεργασίας τους στην ομαλή λειτουργία των κυττάρων. Το παιχνίδι ρόλων αποτέλεσε το δεύτερο μέρος μιας διδακτικής πρότασης βασισμένης στη δημιουργία ψηφιακού διδακτικού σεναρίου με τη χρήση της πλατφόρμας «Αίσωπος». Τη σχολική χρονιά 2017-2018 στο πλαίσιο της Λειτουργίας Ομίλου Φυσικών Επιστημών με θεματική «Μαθαίνοντας Φυσικές Επιστήμες μέσα από το Θέατρο» με πρωτοβουλία και ευθύνη της Βιολόγου και της Χημικού του σχολείου, δραματοποιήθηκε από τους μαθητές η ζωή και το επιστημονικό έργο της Rosalind Franklin σε μία προσπάθεια κατανόησης επιστημονικών εννοιών και φαινομένων μέσα από τη συγγραφή σεναρίου και τη



βιντεοσκόπηση θεατρικής παράστασης με επιστημονικά θέματα που άπτονται του γνωστικού αντικείμενου της Βιολογίας και της Χημείας. Οι μαθητές/τριες του σχολείου με την βιντεοσκοπημένη θεατρική παράσταση συμμετείχαν στο διαγωνιστικό μέρος της δράσης «Μαθαίνοντας επιστήμη μέσα από το θέατρο», η οποία αποτελεί πρωτοβουλία της Science View. Η τελευταία, συνεργαζόμενη με φορείς όπως το τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας του Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών και το Κέντρο Διάδοσης Επιστημών και Μουσείο Νέας Τεχνολογίας Noesis και τελώντας υπό την Αιγίδα της Γενικής Διεύθυνσης Σπουδών Α/βάθμιας και Β/βάθμιας Εκπαίδευσης του Υπουργείου Παιδείας, προωθεί δράσεις που συνδυάζουν τη διδασκαλία των φυσικών επιστημών με διάφορες μορφές τέχνης.

2. Στοιχεία εφαρμογής

2.1. Διδασκαλία της δομής και λειτουργίας των κυτταρικών οργανιδίων

Το καλοκαίρι του 2015 η Βιολόγος του σχολείου ανταποκρινόμενη στην πρόσκληση του Υπουργείου Παιδείας για τη δημιουργία ψηφιακού διδακτικού σεναρίου με τη χρήση της πλατφόρμας «Αίσωπος», δημιούργησε ένα σενάριο για τη διδασκαλία των κυτταρικών οργανιδίων. Η πλατφόρμα «Αίσωπος» είναι μία ηλεκτρονική πλατφόρμα ανάπτυξης, σχεδίασης, συγγραφής, αξιολόγησης και παρουσίασης ψηφιακών διδακτικών σεναρίων, λειτουργώντας ως αποθετήριο πιστοποιημένων καλών διδακτικών πρακτικών. Το ψηφιακό υλικό που δημιουργείται, μπορεί να μετασχηματιστεί και να προσαρμοστεί πλήρως στη Δομή Ψηφιακών Διδακτικών Σεναρίων, καθώς ο δημιουργός έχει τη δυνατότητα να αξιοποιήσει τα διαθέσιμα εργαλεία μεμονωμένα ή/και συνδυαστικά, ανάλογα με τους διδακτικούς στόχους ή τις φάσεις υλοποίησης.

Τα ψηφιακά σενάρια αξιολογήθηκαν από δύο κριτές και βαθμολογήθηκαν σε μία κλίμακα από το 0 μέχρι το 100. Όσα βαθμολογήθηκαν πάνω από 70/100 χαρακτηρίστηκαν «Βέλτιστα». Το συγκεκριμένο ψηφιακό διδακτικό σενάριο βαθμολογήθηκε με 85/100, έχοντας λάβει τη μεγαλύτερη βαθμολογία των σεναρίων που κατατέθηκαν για το γνωστικό αντικείμενο της Βιολογίας και μπορεί να θεωρηθεί ως ένα κλειστό κύκλωμα, στο οποίο μπαίνει ο/η μαθητής/τρια και χρησιμοποιώντας τα διαδραστικά εργαλεία του σεναρίου, μπορεί να πλοηγηθεί σε ένα δομημένο περιβάλλον μάθησης, χωρίς να έχει τη δυνατότητα να τροποποιήσει παραμέτρους του σεναρίου.

Το σχολικό έτος 2015-2016 η διδασκαλία της ενότητας των κυτταρικών οργανιδίων βασίστηκε σε δύο μέρη. Το πρώτο μέρος έγινε με τη βοήθεια του ψηφιακού διδακτικού σεναρίου. Στο δεύτερο μέρος αξιοποιήθηκε η δραματουργική τέχνη και συγκεκριμένα το παιχνίδι ρόλων. Οι μαθητές/τριες υποδύθηκαν τα κυτταρικά οργανίδια και συνεργάστηκαν μεταξύ τους σε μια προσπάθεια να καταδείξουν τη δομή και λειτουργία των



κυτταρικών οργανιδίων, αλλά και το πώς η μία καθορίζει την άλλη. Όλες οι πρόβες πραγματοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια των μαθημάτων.

2.2. Όμιλος Φυσικών Επιστημών

Τη σχολική χρονιά 2017-2018 λειτούργησε στο 2^ο Πειραματικό Γενικό Λύκειο Θεσσαλονίκης Όμιλος Φυσικών Επιστημών (Νόμος 3966/2011, Απόφαση ΔΕΠΠΣ Γ1/146715/09-10-2013), με θεματική: «Μαθαίνοντας Φυσικές Επιστήμες μέσα από το Θέατρο», μία φορά την εβδομάδα με συμμετοχή δώδεκα (12) μαθητών/τριών από την Α΄ και Β΄ Λυκείου και υπεύθυνους καθηγητές τη Βιολόγο και τη Χημικό του σχολείου. Οι συναντήσεις του Ομίλου πραγματοποιούνταν μία φορά την εβδομάδα για δύο (2) ώρες μετά το πέρας του Ωρολογίου Προγράμματος όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς.

3. Στόχοι-Επιδιώξεις

3.1. Διδασκαλία της δομής και λειτουργίας των κυτταρικών οργανιδίων

Η Βιολογία σαν επιστήμη παρουσιάζει αρκετές δυσκολίες στην κατανόηση κάποιων εννοιών από μαθητές, αλλά και φοιτητές Βιολογίας (Στασινάκης, 2016). Η ενότητα που επιλέχθηκε για να δημιουργηθεί το ψηφιακό διδακτικό σενάριο έχει τίτλο «Κυτταρικά οργανίδια» και αποτελεί μέρος της ύλης της Βιολογίας της Β΄ Λυκείου. Ο λόγος αυτής της επιλογής ήταν η προσωπική εμπειρία χρόνων στη διδασκαλία της συγκεκριμένης ενότητας, η οποία εμπειρία έχει δείξει πως, παρότι σχετικά εύκολη ενότητα, δημιουργεί παρανοήσεις στους μαθητές/τριες, οι οποίοι/ες: α) Πιστεύουν ότι τα κυτταρικά οργανίδια βρίσκονται ακίνητα μέσα στο κύτταρο β) Θεωρούν ότι λειτουργούν ανεξάρτητα από τα άλλα οργανίδια και από το περιβάλλον τους γ) Νομίζουν ότι η δομή των οργανιδίων δεν σχετίζεται με τη λειτουργία τους. Το παιχνίδι ρόλων που ακολούθησε, ήταν μια προσπάθεια εφαρμογής των γνώσεων που αποκτήθηκαν από τη διδασκαλία της ενότητας προκειμένου να επιτευχθούν οι εξής στόχοι: Να αναγνωρίζουν οι μαθητές/τριες τα κυτταρικά οργανίδια, να περιγράφουν τη δομή και τη λειτουργία τους, να συσχετίζουν τη δομή με τη λειτουργία τους, να αιτιολογούν γιατί το κύτταρο αποτελεί τη δομική και λειτουργική μονάδα όλων των οργανισμών

3.2. Όμιλος Φυσικών Επιστημών

Σκοπός της δράσης, ήταν η ανάδειξη της σημασίας της συνεργασίας και ομαδικότητας στην κατανόηση επιστημονικών εννοιών και φαινομένων, μέσω της διεπιστημονικής διασύνδεσης των θετικών επιστημών με εκφάνσεις της τέχνης, με απώτερο σκοπό την ανάπτυξη δημιουργικών και κριτικών δεξιοτήτων και την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στη διαπραγμάτευση επιστημονικών εννοιών. Στόχος της δράσης ήταν η συμμετοχή της βιντεοσκοπημένης παράστασης στις προγραμματισμένες



εκδηλώσεις της δράσης «Μαθαίνοντας επιστήμη μέσα από το θέατρο», ώστε να διαγωνισθεί μεταξύ άλλων παραστάσεων.

4. Μεθοδολογία της διδασκαλίας

Οι διάφορες μορφές τέχνης και ειδικότερα το Θέατρο χρησιμοποιείται όλο και περισσότερο στην εκπαιδευτική διαδικασία σαν ένα μέσο κατανόησης επιστημονικών εννοιών αφού το θέατρο και η εμπύχωση έχουν στόχο την διερεύνηση όλων των δυνατοτήτων του παιδιού, με έμφαση στο χώρο της φαντασίας(Deldime,1996).

Στις Φυσικές Επιστήμες η χρήση του παιχνιδιού ρόλων στη διδασκαλία βασίζεται στην ενεργή, μαθητοκεντρική προσέγγιση της γνώσης (Cakici & Bayir, 2012). Ειδικότερα η δραματουργική τέχνη χρησιμοποιεί στατικές εικόνες, οπτική επαφή με αντικείμενα, έκφραση μέσα από την κίνηση του σώματος και ακουστικά εφέ, με δραστηριότητες την οπτική αφήγηση ενός φαινομένου, την αναπαράσταση του τρόπου με τον οποίο συνδέονται τα βασικά μέρη του, την εκδήλωση της αλληλουχίας των γεγονότων και την εξήγηση της επικείμενης αλλαγής (Varelas et al., 2010). Για τον Bruner (1986), η δραματοποίηση υιοθετεί τη μέθοδο της αφήγησης ως ένας από τους δύο τρόπους για να επάγει κάποιος τη γνωστική διαδικασία (ο άλλος είναι το επαρκώς τεκμηριωμένο επιχείρημα). Η αφήγηση μπορεί να πείσει με την ρεαλιστικότητα του κόσμου που παρουσιάζει και ήδη βρήκε τη θέση της στη διδασκαλία των φυσικών επιστημών με θετικά αποτελέσματα (Cao, χ.χ. Zabel & Gropengiesser, 2015• Sohmer & Michaels, 2005)

Σε μια άλλη διδακτική πρόταση δίνεται έμφαση στην έρευνα και τη μαθητοκεντρική προσέγγιση, όπου κυρίαρχο ρόλο παίζει ο τρόπος με τον οποίο ο εκπαιδευτικός προάγει τη γνώση, με χρήση διδακτικών πρακτικών όπου ομάδες μαθητών διαπραγματεύονται διάφορα θέματα (Abrahams & Braund, 2012).

Έτσι οι μαθητές ανακαλύπτουν τη γνώση μέσω του πειράματος, της δοκιμής, της επαλήθευσης και διάψευσης, με κατευθυντήριο οδηγό τον εκπαιδευτικό στην ανακάλυψη απαντήσεων σε αρχικά ερωτήματα και διατύπωση νέων ερωτημάτων, τη δημιουργία υποθέσεων, την αναζήτηση πληροφοριών και την ανταλλαγή απόψεων που θα τους οδηγήσει στην επιστημονικά ορθή απάντηση στο αρχικό ή τα αρχικά ερωτήματα. Έχει δηλαδή ο εκπαιδευτικός το ρόλο του εμπυχωτή, του καθοδηγητή στη διαδικασία της ανακάλυψης της γνώσης (καθοδηγούμενη ανακάλυψη) (Bruner (1960). Επιπρόσθετα ο μαθητής κατασκευάζει την προσωπική του γνώση μέσα από την αλληλεπίδρασή του με άλλα άτομα και δεν αποτελεί παθητικό δέκτη της προσφερόμενης γνώσης, αναδεικνύοντας την κοινωνική και ατομική διάσταση της γνώσης (Vygotsky, 1978).

Με τον τρόπο αυτό, δηλαδή με τη χρήση τεχνικών θεάτρου, εμπλέκεται στην εκπαιδευτική διαδικασία η ενσώματη μάθηση με αξιοποίηση των βιωμάτων των μαθητών και εμπλοκή της αυτενέργειάς τους.



4.1. Διδασκαλία της δομής και λειτουργίας των κυτταρικών οργανιδίων

Σύμφωνα με τους O'Neill και Lambert (1982) το θεατρικό παιχνίδι στην εκπαίδευση είναι ένας τρόπος να μαθαίνεις και να κατανοείς και χρησιμοποιείται πολύ στη διδασκαλία άλλων αντικειμένων, ενώ για τις Dowdy και Karlan (2011) είναι ένα ισχυρό εργαλείο διδασκαλίας και στρατηγικής εκμάθησης. Έτσι λοιπόν, το παιχνίδι ρόλων που πραγματοποίησαν οι μαθητές/τριες υποδύομενοι τα κυτταρικά οργανίδια αποσκοπούσε στην νοητική και συναισθηματική εμπλοκή τους στη διαδικασία απόκτησης της γνώσης. Η τελευταία επιτυγχάνεται γιατί το θεατρικό παιχνίδι καλλιεργεί τη γνώση της ανθρώπινης φύσης, την κοινωνικοποίηση των εφήβων, την ενασχόληση με τους κώδικες της τέχνης αλλά και το επιστημονικό ενδιαφέρον (Φραγκή, 2011)

4.2. Όμιλος Φυσικών Επιστημών

Ως αρχικό υλικό μελέτης, στα γνωστικά αντικείμενα της Βιολογίας και της Χημείας, χρησιμοποιήθηκε το βιβλίο της Ευθυμίας Χασιώτου με τίτλο «Ρόζαλιντ Φράνγκλιν: Στη σκιά του DNA» που πραγματεύεται τη ζωή, αλλά κυρίως την επιστημονική δραστηριότητα-έρευνα της επιστήμονος αλλά και άλλων διακεκριμένων επιστημόνων της εποχής της (James Watson, Francis Crick, Maurice Wilkins και Linus Pauling) με παρεμφερές ερευνητικό αντικείμενο. Η συγκεκριμένη δραματοποίηση εντάσσεται σε αυτό που η Υοονομάζει «sciencecharacterdrama» (είδος που αναφέρεται στη ζωή ενός επιστήμονα), αφού το θέατρο στις φυσικές επιστήμες χωρίζεται σε κατηγορίες με κριτήριο τη θεματολογία (Yoon, 2004). Στο βιβλίο αναδεικνύεται το επιστημονικό έργο της Rosalind Franklin με επίκεντρο την κρυσταλλογραφική μελέτη περίθλασης ακτίνων X και την προσπάθεια ανακάλυψης της στερεοχημικής διάταξης (διπλή έλικα) του μορίου του DNA, ενώ αποτυπώνονται έντονα οι διαφορετικές και αντίξοες συνθήκες που επικρατούσαν στον επιστημονικό κόσμο τη δεκαετία του '50, όπου οι γυναίκες-επιστήμονες ήταν λιγιστές.

Μετά από μελέτη αποσπασμάτων του βιβλίου οι μαθητές του Ομίλου κλήθηκαν να απαντήσουν στα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα όπως: α) Ποια είναι η στερεοχημική διάταξη του δεσοξυριβονουκλεϊκού οξέος (DNA) και οι δομικοί λίθοι που το αποτελούν (αζωτούχες βάσεις, σάκχαρα) β) Πώς ενώνονται οι δομικοί λίθοι του DNA και με ποιους δεσμούς γ) Τι είναι η κρυσταλλογραφία περίθλασης ακτίνων X δ) Ποια είναι τα χαρακτηριστικά του μοντέλου της διπλής έλικας του DNA ε) Ποιοι ανακάλυψαν τη διπλή έλικα του DNA στ) Ποια η συμβολή της επιστημονικής έρευνας της Rosalind Franklin στην ανακάλυψη της διπλής έλικας του DNA ζ) Ποιες δυσκολίες αντιμετώπισαν οι γυναίκες επιστήμονες στην ανδροκρατούμενη επιστημονική κοινότητα τη δεκαετία του 1950.



Με κυρίαρχο στόχο την απάντηση στα παραπάνω ερωτήματα και την κατανόηση νέων επιστημονικών εννοιών (δομικές μονάδες DNA, στερεοχημική δομή DNA, κρυσταλλογραφία περίθλασης ακτίνων Χ) δημιουργήθηκαν ομάδες εργασίας και άρχισε η έρευνα για συλλογή πληροφοριών στο διαδίκτυο, με επίκεντρο αρχικά το επιστημονικό περιεχόμενο και τη ζωή και το έργο των εμπλεκόμενων επιστημόνων.

5. Διδακτικό υλικό

5.1. Διδασκαλία της δομής και λειτουργίας των κυτταρικών οργανιδίων

Οι μαθητές/τριες χρησιμοποίησαν Φύλλα Εργασίας που τους δόθηκαν και αποτελούν τμήμα του ψηφιακού διδακτικού σεναρίου, τα οποία λειτουργούν ως οδηγός για την καλύτερη πλοήγησή τους στην πλατφόρμα "Αίσωπος" και επιπλέον ελέγχουν το βαθμό κατάκτησης της παρεχόμενης γνώσης. Το εν λόγω ψηφιακό διδακτικό σενάριο, καθώς επίσης και όλο το συνοδευτικό υλικό βρίσκεται στην ιστοσελίδα της πλατφόρμας «Αίσωπος» στο link: <http://aesop.iep.edu.gr/node/15824>.

5.2. Όμιλος Φυσικών Επιστημών

Παρουσιάστηκαν εκπαιδευτικά videos για την επιστημονική έρευνα σχετικά με την αναζήτηση της δομής της διπλής έλικας του DNA, τις βασικές έννοιες της κρυσταλλογραφίας περίθλασης ακτίνων Χ και την εφαρμογή της σε δείγματα DNA. Έγινε επεξήγηση βασικών εννοιών της περίθλασης ακτίνων Χ, διόρθωση εσφαλμένων αντιλήψεων από τους μαθητές καθώς και συζήτηση και ερμηνεία των νέων επιστημονικών εννοιών ενώ δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στην απόδοση των επιστημονικών εννοιών και στην προσπάθεια αναπαράστασης με το σώμα της διπλής έλικας του DNA.

6. Παρουσίαση δραστηριοτήτων- Τα διδακτικά βήματα

6.1. Διδασκαλία της δομής και λειτουργίας των κυτταρικών οργανιδίων

Η διδασκαλία της ενότητας «Κυτταρικά οργανίδια» με τη χρήση του ψηφιακού διδακτικού σεναρίου εφαρμόστηκε στο ένα από τα δύο τμήματα της Β΄ τάξης Λυκείου του σχολείου και συγκεκριμένα στο Β2. Επιλέχθηκε το τμήμα αυτό με κριτήριο την ομοιογένεια και όχι τόσο τις άριστες επιδόσεις. Η διδασκαλία έγινε το Φεβρουάριο του 2016 και διήρκησε τέσσερις (4) ώρες.

Για το θεατρικό παιχνίδι, οι μαθητές/τριες επέλεξαν τους ρόλους τους, έγραψαν τα λόγια, καθόρισαν τη σκηνοθετική άποψη, συνεργάστηκαν και υλοποίησαν το θεατρικό δρώμενο κατά τη διάρκεια των μαθημάτων. Η βιντεοσκόπηση και το μοντάζ έγινε από τους ίδιους. Συμμετείχαν όλοι οι μαθητές/τριες και το βίντεο που δημιουργήθηκε ήταν αποτέλεσμα μιας συλλογικής προσπάθειας που διήρκησε οκτώ διδακτικές ώρες.



6.2. Όμιλος Φυσικών Επιστημών

Μετά τη συγκέντρωση, οργάνωση και ταξινόμηση του υλικού σε κατηγορίες με κριτήριο το περιεχόμενο π.χ. επιστημονικό/κοινωνικό, δημιουργήθηκαν ομάδες σεναρίου, σκηνοθεσίας, μουσικής επένδυσης, σκηνικών, κοστουμιών, κινησιολογικού δρώμενου, παραγωγής βίντεο, ηχοληψίας, φωτισμού και προωθητικών ενεργειών ανάλογα με τις προτιμήσεις και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, προκειμένου να αναδειχθεί η φαντασία, η δημιουργικότητα και η συνεργατικότητα τους, στη δημιουργία ενός θεατρικού σεναρίου και μιας ολοκληρωμένης βιντεοσκοπημένης θεατρικής παράστασης.

Το σενάριο γράφηκε από δύο μαθήτριες του Ομίλου εστιάζοντας στην τριετία 1950-1953, περίοδο που επιτελείται ένας αγώνας δρόμου ανάμεσα σε διακεκριμένους επιστήμονες της εποχής, για την ανεύρεση της διπλής έλικας του DNA και την κατάκτηση του Nobel Χημείας.

Έγινε η διανομή των ρόλων σε μαθητές του Ομίλου και άρχισαν οι πρόβες, που διενεργούνταν μία φορά την εβδομάδα, για τουλάχιστον δύο ώρες μετά το πέρας των μαθημάτων του ωρολογίου προγράμματος.

Η ομάδα μουσικής επένδυσης ασχολήθηκε με τη δημιουργία πρωτότυπης μουσικής σύνθεσης, ενώ η ομάδα προώθησης της παράστασης δημιούργησε αφίσα τόσο για τη διάδοση της δράσης όσο και για τους τίτλους έναρξης και τέλους της βιντεοσκοπημένης παράστασης.

Έτσι οι μαθητές δραματοποίησαν επιστημονικές έννοιες και γνώσεις από το αναλυτικό πρόγραμμα των μαθημάτων τους, και δημιούργησαν βιντεοσκοπημένη θεατρική παράσταση σχετική με επιστημονικά θέματα που άπτονται του γνωστικού αντικείμενου της Βιολογίας και της Χημείας η οποία αναρτήθηκε στην ιστοσελίδα του σχολείου, στο Facebook και στο κανάλι του σχολείου στο YouTube ενώ η δράση αξιολογήθηκε με συμπλήρωση ερωτηματολογίου αποτίμησης της δράσης.

7. Αξιολόγηση

7.1. Διδασκαλία της δομής και λειτουργίας των κυτταρικών οργανιδίων

Τελικά άξιζε η προσπάθεια; Και μπορούν να υπάρξουν μετρήσιμα αποτελέσματα; Πώς και πόσο ακριβώς βοηθάνε οι εναλλακτικές μέθοδοι διδασκαλίας ή η χρήση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση; Έγινε προσπάθεια να απαντηθούν οι παραπάνω ερωτήσεις και για το λόγο αυτό στο τέλος της προς διδασκαλία ενότητας, δόθηκαν ερωτηματολόγια στους μαθητές/τριες, προκειμένου αυτοί/ες να αποτυπώσουν τα συμπεράσματά τους από την εν λόγω εφαρμογή. Ρωτήθηκαν είκοσι πέντε (25) μαθητές/τριες: δεκατέσσερα (14) κορίτσια και έντεκα (11) αγόρια. Το ερωτηματολόγιο αφορούσε τις απόψεις των μαθητών για τη χρήση του ψηφιακού διδακτικού σεναρίου και όχι για την αξιοποίηση της δραματοποίησης στην επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων. Ως εκ τούτου, θα αναφερθούν μόνο τα γενικά συμπεράσματα, τα οποία προέκυψαν από την επεξεργασία των



ερωτηματολογίων και τη γενική εικόνα που αποκόμισε η εκπαιδευτικός στο πλαίσιο της συζήτησης που πραγματοποιήθηκε, αμέσως μετά την ολοκλήρωση της διδασκαλίας με τη χρήση του ψηφιακού διδακτικού σεναρίου.

Σύμφωνα λοιπόν με τα παραπάνω, α) η χρήση των ΤΠΕ κάνει σαφώς πιο ελκυστικό το μάθημα, το οποίο όμως χάνει σε λεπτομέρεια σε σχέση με τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας β) οι καλοί/ές μαθητές/τριες προτιμούν τον δασκαλοκεντρικό τρόπο διδασκαλίας, αφού αφενός μεν έχει αποδειχθεί ότι τα καταφέρνουν περίφημα, αφετέρου δε είναι εξοικειωμένοι/ες με το συγκεκριμένο τρόπο διδασκαλίας γ) η χρήση του ψηφιακού διδακτικού σεναρίου θεωρείται ο καλύτερος τρόπος για να κεντρίσει το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών που δεν ενδιαφέρονται ιδιαίτερα για το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο.

7.2. Όμιλος Φυσικών Επιστημών

Από την αποτίμηση του ερωτηματολογίου που δόθηκε στους μαθητές αλλά και τις παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών διαπιστώθηκε εκδήλωση ενδιαφέροντος από τους μαθητές για την επεξήγηση, κατανόηση και απόδοση των εμπλεκόμενων επιστημονικών εννοιών και τη σύνδεσή τους με αντίστοιχα γνωστικά πεδία της διδακτέας ύλης της Χημείας και της Βιολογίας. Τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται και αφορούν στο ερωτηματολόγιο, λόγω του μικρού αριθμού συμμετεχόντων μαθητών αποτελούν ένδειξη της τάσης που παρατηρήθηκε και όχι στατιστική αποτίμηση.

Σχεδόν οι μισοί μαθητές (5 στους 11 μαθητές) επέλεξαν τη συμμετοχή και παραμονή τους στον Όμιλο για να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους στις Φυσικές Επιστήμες με εισαγωγή σε νέα γνωστικά αντικείμενα εκτός ύλης, για να συντελέσουν στη δημιουργία βιντεοσκοπημένης παράστασης, αλλά και για τους εκπαιδευτικούς που τον υλοποιούν (Σε μεγάλο βαθμό: 5 στους 11 μαθητές) (Πίνακας 1). Το σύνολο των μαθητών στον Πίνακα 1 και στους Πίνακες 2 και 3 είναι αντίστοιχα 11 και 10, καθώς λόγω βιασύνης ή από λάθος οι μαθητές δεν απάντησαν σε όλες τις ερωτήσεις. Η λήψη πιστοποιητικού, η συμμετοχή στο Διαγωνισμό «Μαθαίνοντας Επιστήμη μέσα από το Θέατρο» και η συμμετοχή των φίλων τους δεν αποτέλεσε σημαντικό κριτήριο επιλογής.

Στην ενασχόληση με το αντικείμενο μελέτης, την αναζήτηση πληροφοριών για τη συγγραφή σεναρίου και τις δραστηριότητες βιντεοσκόπησης (Πίνακας 2), 9 στους 10 μαθητές θεωρούν ότι εμπλούτισαν τις γνώσεις τους για επιστήμονες που τιμήθηκαν με Βραβείο Νόμπελ και ότι οι δραστηριότητες του Ομίλου τους βοήθησαν να εκτιμήσουν τις απαιτήσεις οργάνωσης του υλικού χρονολογικά και θεματολογικά (8 στους 10 μαθητές), ενώ δημιουργήθηκε θετικό κλίμα κατά τη διάρκεια των γυρισμάτων (8 στους 10 μαθητές) και αποκτήθηκαν πολύτιμες πρόσθετες γνώσεις σχετικά με τη δημιουργία video (Σε μεγάλο βαθμό: 5 στους 10 μαθητές).



«Προτάσεις Τέχνης και Πολιτισμού στην Εκπαίδευση»

Από τη συνολική αποτίμηση των δραστηριοτήτων του Ομίλου (Πίνακας 3) περισσότεροι από τους μισούς μαθητές (6 στους 10 μαθητές) κρίνουν θετική την επίδραση στην εμπέδωση της ύλης στα μαθήματα της Χημείας και της Βιολογίας, με εμβάθυνση σε έννοιες εντός και εκτός ύλης του Αναλυτικού Προγράμματος (7 στους 10 μαθητές) και επεξήγηση θεωριών και μεθόδων ανάλυσης βιολογικών μορίων (DNA) μέσω της δημιουργίας video (6 στους 10 μαθητές) και ψηφιακού υλικού (9 στους 10 μαθητές).

Ακόμα θεωρούν ότι με τη συμμετοχή στον Όμιλο δημιουργήθηκαν νέες ιδέες (6 στους 10 μαθητές), αυξήθηκε η ικανότητά στην ομαδική εργασία και αναπτύχθηκε το ταλέντο, οι κλίσεις και οι επικοινωνιακές ικανότητές τους ((9 στους 10 μαθητές), ενώ αυξήθηκε η αυτοπεποίθησή τους και βελτιώθηκε η ικανότητά επίλυσης τεχνικών προβλημάτων ((8 στους 10 μαθητές).

Πίνακας 1. Λόγοι συμμετοχής και παραμονής στον Όμιλο «ΕΠΙΣΤΗΜΗ ΚΑΙ ΘΕΑΤΡΟ»

Επέλεξα να συμμετέχω στον Όμιλο:					
	Σίγουρα όχι	Όχι τόσο	Σε μεγάλο βαθμό	Σίγουρα ναι	ΣΥΝΟΛΟ
Για να μάθω όσα περισσότερα μπορώ για τις ΦΕ με εμβάθυνση γνώσεων εντός ύλης	2	6	3	-	11
Για να μάθω όσα περισσότερα μπορώ για τις ΦΕ με εισαγωγή σε νέα γνωστικά αντικείμενα εκτός ύλης	-	5	5	1	11
Για να καλλιεργήσω το υπάρχων ταλέντο/κλίση μου με τη συγγραφή σεναρίου θεατρικού δρώμενου που σχετίζεται με τις ΦΕ	3	3	2	3	11
Για να πρωταγωνιστήσω σε βιντεοσκοπημένο θεατρικό δρώμενο	5	5	1	-	11
Για να συντελέσω στη δημιουργία βιντεοσκοπημένης παράστασης	-	3	5	3	11
Για τους εκπαιδευτικούς που τον υλοποιούν	-	3	5	3	11
Για το πιστοποιητικό που θα λάβω	6	3	2	-	11
Για τη συμμετοχή στο Διαγωνισμό «Μαθαίνοντας Επιστήμη μέσα από το Θέατρο»	2	6	3	-	11
Γιατί συμμετέχουν οι φίλοι μου	5	2	1	3	11

Πίνακας 2. Ενασχόληση με το αντικείμενο μελέτης, αναζήτηση πληροφοριών για τη συγγραφή σεναρίου - Δραστηριότητες βιντεοσκόπησης

Η αναζήτηση πληροφοριακού υλικού για τη συγγραφή σεναρίου:					
	Σίγουρα όχι	Όχι τόσο	Σε μεγάλο βαθμό	Σίγουρα ναι	ΣΥΝΟΛΟ
διεύρυνε τις γνώσεις μου στα μαθήματα της Χημείας και της Βιολογίας	1	5	1	3	10



«Προτάσεις Τέχνης και Πολιτισμού στην Εκπαίδευση»

ενίσχυσε την κατανόηση εννοιών και με βοήθησε στη βαθύτερη ερμηνεία της λειτουργίας βιολογικών μορίων (DNA)	-	5	5	-	10
εμπλούτισε τις γνώσεις μου για επιστήμονες που τιμήθηκαν με Βραβείο Νόμπελ	1	-	6	3	10
με βοήθησε να εκτιμήσω τις απαιτήσεις οργάνωσης του υλικού χρονολογικά και θεματολογικά	1	1	3	5	10
πυροδότησε τη φαντασία μου για τη συγγραφή του σεναρίου	5	3	1	1	10
Δραστηριότητες βιντεοσκόπησης					
τα γυρίσματα δημιούργησαν θετικό κλίμα στις συναντήσεις του Ομίλου	-	1	1	8	10
αποκτήθηκαν πολύτιμες πρόσθετες γνώσεις σχετικά με τη δημιουργία video (εικονοληψία, montage, μουσική επένδυση, κλπ.)	-	5	5	-	10

Πίνακας 3. Συνολική αποτίμηση

Η ενασχόλησή μου με το αντικείμενο του Ομίλου με βοήθησε να εμπεδώσω καλύτερα την ύλη στα μαθήματα της Χημείας και της Βιολογίας					
	Σίγουρα όχι	Όχι τόσο	Σε μεγάλο βαθμό	Σίγουρα ναι	ΣΥΝΟΛΟ
	1	3	5	1	10
Με τη συμμετοχή μου στον Όμιλο αισθάνομαι πρωταγωνιστής στην κατάκτηση της γνώσης:					
εμβαθύνοντας σε έννοιες εντός και εκτός ύλης του Αναλυτικού Προγράμματος	1	2	6	1	10
εξηγώντας έννοιες, θεωρίες και μεθόδους ανάλυσης βιολογικών μορίων (DNA) δημιουργώντας βιντεοσκοπημένο θεατρικό δρώμενο	1	3	5	1	10
συμμετέχοντας στη δημιουργία ψηφιακού υλικού	-	1	6	3	10
Η συμμετοχή μου στον Όμιλο:					
με βοήθησε να εξασκώ τη σκέψη μου και να δημιουργώ νέες ιδέες	1	3	1	5	10
αύξησε την αυτοπεποίθησή μου	1	1	5	3	10
βελτίωσε τις επιδόσεις μου στα αντίστοιχα μαθήματα	3	5	2	-	10
ανέπτυξε το ταλέντο και τις κλίσεις μου	1	3	6	-	10
ανέπτυξε την ικανότητά μου στην επίλυση τεχνικών προβλημάτων	1	1	5	3	10
ανέπτυξε την ικανότητά μου να εργάζομαι ομαδικά	-	-	5	5	10



«Προτάσεις Τέχνης και Πολιτισμού στην Εκπαίδευση»

ανέπτυξε τις επικοινωνιακές μου ικανότητες	1	-	6	3	10
ενίσχυσε την επιθυμία μου για συμμετοχή σε διαγωνισμούς	-	3	6	1	10
άλλαξε τη στάση μου για τη διδασκαλία των ΦΕ	3	4	3	-	10
δικαίωσε τις προσδοκίες που είχα όταν δήλωσα συμμετοχή σε έναν Όμιλο Φυσικών Επιστημών	2	-	5	3	10
Από τον Όμιλο Φυσικών Επιστημών άντλησα ευχαρίστηση	-	3	1	6	10

8. Συμπεράσματα-Προτάσεις

8.1. Διδασκαλία της δομής και λειτουργίας των κυτταρικών οργανιδίων

Τα συμπεράσματα των εκπαιδευτικών από την εφαρμογή των δύο, διαφορετικών σε διάρκεια εφαρμογής, διδακτικών προσεγγίσεων στη διδασκαλία των μαθημάτων της Βιολογίας και της Χημείας, κρίνονται ιδιαίτερα θετικά. Σύμφωνα με την Henry (2000), η δραματοποίηση επιστημονικών εννοιών είναι ένα είδος μοντελοποίησης, με τα ίδια ευεργετικά αποτελέσματα που έχει η χρήση βιολογικών και μοριακών μοντέλων στις φυσικές επιστήμες. Με την δραματοποίηση, οι μαθητές/τριες δημιουργούν έναν φανταστικό κόσμο που τους επιτρέπει να συνδυάσουν τις δικές τους εμπειρίες με τον άγνωστο κόσμο που καλούνται να κατανοήσουν. Για τον Abed (2016) το θεατρικό παιχνίδι, το παιχνίδι ρόλων και γενικότερα η δραματοποίηση στις φυσικές επιστήμες βοηθάει τους μαθητές/τριες μέτριας ή/και χαμηλής επίδοσης στην καλύτερη κατανόηση των επιστημονικών εννοιών και φαινομένων. Σε αυτό το συμπέρασμα κατέληξε και η αποτίμηση της εφαρμογής του ψηφιακού διδακτικού σεναρίου και του θεατρικού παιχνιδιού για τη διδασκαλία των κυτταρικών οργανιδίων. Η αξιολόγηση των μαθητών/τριών των δύο τμημάτων της Β' Λυκείου έδειξε καλύτερα εκπαιδευτικά αποτελέσματα σε εκείνο το τμήμα της Β' Λυκείου στο οποίο εφαρμόστηκε η εναλλακτική διδασκαλία, σε σχέση με το άλλο τμήμα στο οποίο η διδασκαλία ακολούθησε την παραδοσιακή μέθοδο. Βέβαια το μικρό δείγμα των μαθητών δεν επιτρέπει γενικεύσεις. Τα μέχρι τώρα ενθαρρυντικά αποτελέσματα όμως, δείχνουν ίσως έναν εναλλακτικό τρόπο για την πιο ελκυστική διδασκαλία των φυσικών επιστημών, με καλύτερα εκπαιδευτικά και παιδαγωγικά αποτελέσματα.

8.2. Όμιλος Φυσικών Επιστημών

Η δραματοποίηση συμβάλλει τα μέγιστα στην κατανόηση επιστημονικών εννοιών και βοηθάει στην κοινωνικοποίηση των μαθητών/τριών και στην καλλιέργεια ή/και ανάπτυξη των ταλέντων τους. Οι επιστημονικές έννοιες μπορούν να γίνουν πιο κατανοητές μέσα από την αφήγηση και την υπόδυση ρόλων ενώ η βιωματική προσέγγιση της γνώσης με την εμπλοκή τεχνικών θεάτρου που αυξάνουν την αυτενέργεια των μαθητών οδηγεί στη μάθηση που μπορεί να επιτευχθεί και εκτός σχολικού προγράμματος, μέσα από



δράσεις που συμβάλλουν στην επίτευξη των στόχων των προγραμμάτων σπουδών.

Η αποτίμηση των μαθητών, για τη συμμετοχή τους στον Όμιλο Αριστείας και Δημιουργικότητας και στη δράση «Μαθαίνοντας Επιστήμη μέσα από το Θέατρο» αποδεικνύεται θετική, ενώ θερμή και ενθουσιώδης ήταν η ανταπόκριση του μαθητικού κοινού κατά την προβολή της βιντεοσκοπημένης παράστασης, την οποία οι μαθητές έκριναν πρωτότυπη, καινοτόμα και δημιουργική.

Σημαντική αποκομιδή αποτελεί η υψηλή βαθμολογία του ψηφιακού διδακτικού σεναρίου (85 /100) καθώς και τα τρία βραβεία που αποδόθηκαν στο σχολείο μας από την κριτική Επιτροπή της δράσης «Μαθαίνοντας επιστήμη μέσα από το θέατρο» για την «Ανάπτυξη διαδικτυακού περιβάλλοντος για την παράσταση», την «Προσέγγιση ομάδων-στόχων και δημιουργία καναλιών διάδοσης» και την «Ανάπτυξη υλικού διάδοσης της παράστασης».

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

- Abed, O. (2016). Drama-Based Science Teaching and Its Effect on Students' Understanding of Scientific Concepts and Their Attitudes towards Science Learning. *International Education Studies*, 9(10), 163-173
- Abrahams, I., & Braund, M. (2012). *Performing Science: Teaching Chemistry, Physics and Biology through Drama*. London: Ian Abrahams, Martin Braund and Contributors.
- Arieli, B. (2008). *The Integration of Creative Drama into Science Teaching*. Michigan: ProQuest Information and Learning Company.
- Bruner, J. (1960). *The process of education*. London: Oxford University Press.
- Bruner, J. (1986). *Actual Minds, Possible Words*. MA: Harvard University Press
- Cakici, Y., & Bayir, E. (2012). Developing Children's Views of the Nature of Science through Role Play. *International Journal of Science Education*, 34(7), 1075-1091.
- Cao, Y. (χ.χ.). *Making Sense of Physics through Stories: High School Students' Narratives about Electric Charges and Interactions*. Ανακτήθηκε στις 20/10/18 από arxiv.org/ftp/arxiv/papers/1707.00175.
- Deldime, R. (1996). *Θέατρο για την παιδική και νεανική ηλικία*. Αθήνα: Τυποθήτω.
- Dowdy, L. K., & Kaplan, S. (2011). *Teaching Drama in the Classroom: A Toolbox for Teachers*. The Netherlands: Sense Publishers
- Henry, M. (2000). Drama's ways of learning. Research in Drama Education. *The Journal of Applied Theatre and Performance*, 5(1), 45-62.
- O'Neill, C., & Lambert, A. (1982). *Drama Structures: A practical handbook for teachers*. London: Hutchinson Education



- Sohmer, R. & Michaels, S. (2005). The “two puppies” story: The role of narrative in teaching and learning science. In U. Quasthoff & T. Becker (Eds.), *Narrative Interaction* (pp. 57–91). Philadelphia: John Benjamins.
- Varelas, M., Pappas, C., Tucker-Raymond, E., Kane, J., Hankes, J., Ortiz, I., & Keblawe-Shamah, N. (2010). Drama Activities as Ideational Resources for Primary-Grade Children in Urban Science Classrooms. *Journal of Research in Science Technology*, 47(3), 302-325.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Yoon, H. G. (2004). Science education using science drama. *Proceedings of the 46th conference of The Korean Association for Research in Science Education*, 26-43.
- Zabel, J. & Gropengiesser, H. (2015). What can Narrative contribute to Students' Understanding of Scientific Concepts, e.g. Evolution Theory? *Journal of the European Teacher Education Network*10, 136-146.

Ελληνόγλωσσες

- Σαλταούρα, Α. Μ. (2017). *Η θεατρική αγωγή ως μέσο ενίσχυσης της διδασκαλίας των φυσικών επιστημών*. Πτυχιακή Εργασία. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
- Στασινάκης, Π. (2016). Οι ιδιαιτερότητες της Βιολογίας ως πρόκληση για τη χρήση των ΤΠΕ στη Διδακτική της Βιολογίας. *Νέος Παιδαγωγός*, Τεύχος 7. Ανακτήθηκε 17 Αυγούστου, 2016, από http://www.neospaidagogos.gr/periodiko/files/7_Teyxos_Neou_Paidagogou_Septemvriou_2016.pdf
- Φραγκή, Μ. (2011). Το Θέατρο στην Εκπαίδευση. Στο Αναστασιάδης, Π. (επιμ.). *Βασικό Επιμορφωτικό Υλικό: Τόμος Α: Γενικό Μέρος*. Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης. Αθήνα: ΙΕΠ

Ευτέρπη Χριστοφορίδου

MSc Βιολογίας, MSc Επιστήμες Εκπαίδευσης,
2^ο Πειραματικό Γενικό Λύκειο Θεσσαλονίκης
effiechristo@gmail.com

Βάγια Γαβριηλίδου

Δρ. Χημείας, 2^ο Πειραματικό Γενικό Λύκειο Θεσσαλονίκης
gavriilchem@gmail.com



«Προτάσεις Τέχνης και Πολιτισμού στην Εκπαίδευση»

εργαστήρια



Δημιουργώντας ταινίες animation

Λένα Δημητριάδου

Περίληψη

Βασικός στόχος του εργαστηρίου ήταν να ενημερώσει τους/τις εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη δυνατότητα της ενσωμάτωσης της εκπαίδευσης στην κινούμενη εικόνα στο πρόγραμμα του σχολείου με την αξιοποίηση του ήδη υπάρχοντος εξοπλισμού. Στο πρώτο μέρος έγινε σύντομη αναφορά στην ιστορία της κινούμενης εικόνας και παρουσιάστηκαν προσπάθειες δημιουργίας κινηματογραφικών προϊόντων μικρού μήκους με τη χρήση εύκολα προσβάσιμου λογισμικού. Στο δεύτερο μέρος διεξήχθη βιωματικό εργαστήριο κατά τη διάρκεια του οποίου οι εκπαιδευτικοί εργάστηκαν σε ομάδες για να δημιουργήσουν προϊόντα κινούμενης εικόνας μικρού μήκους. Στο τέλος του εργαστηρίου παρουσιάστηκαν οι εργασίες των ομάδων.

Λέξεις-κλειδιά: τεχνικές κινούμενης εικόνας, animation, stop motion, claymation, cut out animation

1. Θεωρητικό υπόβαθρο

Σήμερα ζούμε σε ένα περιβάλλον που κατακλύζεται από εικόνες, στατικές ή κινούμενες (βίντεο, πολυμέσα, διαδίκτυο). Είναι, λοιπόν, σημαντικό να προσαρμοστεί το σχολείο σε αυτά τα δεδομένα και να διευρυνθεί η παιδεία που παρέχεται, έτσι ώστε τα παιδιά να αποκτήσουν παιδεία στην κινούμενη εικόνα και ιδιαίτερα στον κινηματογράφο που τους είναι ιδιαίτερα προσφιλής λόγω του οπτικοακουστικού του περιεχομένου. Τα παιδιά, βέβαια, είναι εξοικειωμένα με την κινούμενη εικόνα από πολύ νωρίς μέσω της τηλεόρασης, των ηλεκτρονικών παιχνιδιών και του διαδικτύου. Ο κινηματογράφος, όμως, αν και χρησιμοποιεί οπτικοακουστικούς κώδικες όμοιους με τα άλλα μέσα, έχει πιο υψηλές αισθητικές απαιτήσεις και περισσότερα καλλιτεχνικά κριτήρια που συμβάλλουν στην πολιτισμική ενηλικίωση των ανήλικων θεατών. Επιπλέον, ο κινηματογράφος μπορεί να διευρύνει τους γνωστικούς ορίζοντες των παιδιών με το κοινωνικό γίνεσθαι και να συμβάλλει σε μια ρεαλιστικότερη πρόσληψη της πραγματικότητας, σε μια κοινωνική νοημοσύνη (Ανδριοπούλου, 2010).

Ένα ερώτημα που εγείρεται είναι: Ποια είναι η κατάλληλη βαθμίδα εκπαίδευσης για να ξεκινήσει η Κινηματογραφική Παιδεία; Σύμφωνα με την Ανδριοπούλου (2010), «η Κινηματογραφική Παιδεία είναι εφικτό να ξεκινήσει από την προσχολική ηλικία». Επίσης, στον οδηγό για τη διδασκαλία και τη χρήση ταινιών και τηλεόρασης με παιδιά 3-11 ετών «Look again! A teaching guide to using film and television with 3-11year-olds» του Βρετανικού Ινστιτούτου Κινηματογράφου (BFI Education, 2003: 3-6) υποστηρίζεται ότι είναι σημαντική η συμπερίληψη της εκπαίδευσης στην κινούμενη εικόνα από την ηλικία των τριών ετών, καθώς συμβάλλει στην ανάπτυξη πολλών



δημιουργικών δεξιοτήτων, δεξιοτήτων κατανόησης σε βαθύτερο επίπεδο και κριτικής ικανότητας.

Στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια έχουν αρχίσει να αναπτύσσονται προβληματικές που αφορούν την ενσωμάτωση της κινηματογραφικής παιδείας στο σχολείο. Και μολονότι η αξιοποίηση κειμένων κινούμενης εικόνας στη διδασκαλία είναι ακόμη περιορισμένη και ο κινηματογράφος ή άλλες μορφές οπτικοακουστικής δημιουργίας δεν διδάσκονται ως ξεχωριστό γνωστικό αντικείμενο παρά μόνον στα καλλιτεχνικά σχολεία, υπάρχουν αρκετά αξιόλογα παραδείγματα δράσεων κινηματογραφικής παιδείας που έχουν υλοποιηθεί σε ελληνικά σχολεία. Τέλος, πρόσφατες μελέτες καταδεικνύουν πως η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αναγνωρίζει την κινηματογραφική παιδεία ως μορφωτικό αγαθό ιδιαίτερης αξίας (Δημητριάδου, 2017).

Μια από τις δραστηριότητες που προτείνονται για την εισαγωγή της Κινηματογραφικής Παιδείας στο σχολείο από την Ανδριοπούλου (2010) είναι η δημιουργία ταινιών μαζί με τα παιδιά «με χρήση της φωτογραφικής μηχανής (αλληλουχία στατικών εικόνων), ... και άλλων υλικών (π.χ. πλαστελίνη, αντικείμενα καθημερινής χρήσης)», δηλαδή ταινιών animation. «Με τον όρο animation ορίζουμε κάθε φιλμ που έχει δημιουργηθεί εικόνα-εικόνα ή αλλιώς, στην κινηματογραφική ορολογία, καρέ-καρέ. Ενώ στο φιλμ ζωντανής δράσης τα καρέ ... φωτογραφίζονται αυτόματα με ρυθμό 25 εικόνες το δευτερόλεπτο, στο animation δημιουργούνται ένα-ένα και στη συνέχεια συνθέτονται σε μορφή συνεχόμενης κίνησης» (Σιάκας, 2008). Στα κείμενα κινούμενης εικόνας, η φαινομενική κίνηση οφείλεται στην οργάνωση των οπτικών στοιχείων στο χρόνο και στηρίζεται στο μετέικασμα, την ιδιότητα του ματιού να διατηρεί την εικόνα για 1/12 έως 1/20 του δευτερολέπτου. Στις ταινίες animation στατικές εικόνες που αποδίδουν διαδοχικές φάσεις κίνησης προβάλλονται με ταχύτητα (24 καρέ ανά δευτερόλεπτο για ομαλή κίνηση) με αποτέλεσμα να δημιουργείται η ψευδαίσθηση της κίνησης και το αντικείμενο φωτογράφισης να φαίνεται ότι ζωντανεύει, “εμψυχώνεται” (Κουλούρη, 2010: 21-22).

2. Περιγραφή του εργαστηρίου

Το εργαστήριο “Δημιουργώντας ταινίες animation” αποτελεί μία τέτοια πρόταση εισαγωγής της κινηματογραφικής παιδείας στο ελληνικό σχολείο με την αξιοποίηση του υπάρχοντος εξοπλισμού. Προσδοκώμενα αποτελέσματα του εργαστηρίου αυτού ήταν να γνωρίσουν οι εκπαιδευτικοί τις δυνατότητες των τεχνικών κινούμενης εικόνας και δημιουργίας ταινιών με πενιχρά μέσα και υλικά, καθώς και να ενθαρρυνθούν να χρησιμοποιήσουν τις τεχνικές αυτές στο σχολείο.

Τα απαραίτητα μέσα για τη δημιουργία ταινιών κινούμενης εικόνας είναι:



- φωτογραφική μηχανή ή οποιοδήποτε άλλο μέσο για λήψη φωτογραφιών (κινητό, tablet)
- καλώδιο για τη μεταφορά φωτογραφιών σε υπολογιστή
- υπολογιστής
- λογισμικό εργαλείο για το μοντάζ των στατικών φωτογραφιών και τη δημιουργία ταινιών, όπως το Windows Movie Maker 6.0.

Είναι επιθυμητό να υπάρχει τρίποδας για να τοποθετηθεί η φωτογραφική μηχανή σε σταθερή θέση. Εάν δεν υπάρχει τρίποδας, η μηχανή μπορεί να τοποθετηθεί σε κάποιο σταθερό σημείο ή σε αυτοσχέδια κατασκευή.

Το εργαστήριο είχε διάρκεια δύο ωρών και συμμετείχαν 20 εκπαιδευτικοί, οι 18 ενεργά και στα δύο μέρη του εργαστηρίου (εισαγωγικό και βιωματικό), ενώ οι 2 ως παρατηρητές. Στο εργαστήριο προσφέρθηκαν υλικά για να χρησιμοποιηθούν για τη δημιουργία ταινιών: πλαστελίνη, τρισδιάστατα αντικείμενα (playmobil και άλλα μικρά παιχνίδια), χρωματιστά χαρτόνια, άχρηστα χαρτόκουτα.

Στο πρώτο μέρος, έγινε σύντομη αναφορά στην ιστορία της κινούμενης εικόνας. Στη συνέχεια, με τη χρήση flip books έγινε αναφορά στο μετέκασμα στο οποίο βασίζεται η ψευδαίσθηση κίνησης των κειμένων κινούμενης εικόνας και παρουσιάστηκαν διάφορες τεχνικές δημιουργίας ταινιών animation: με κινούμενο σχέδιο (σχέδια που απεικονίζουν διαδοχικές φάσεις κίνησης), με κινούμενη πλαστελίνη (claymation), με κινούμενα αποκόμματα (cut out animation), με κινούμενα αντικείμενα (stop motion), με κινούμενη άμμο/κινούμενο αλεύρι. Τέλος προβλήθηκαν αντιπροσωπευτικά παραδείγματα ταινιών μικρού μήκους που δημιουργήθηκαν από μαθητικές ομάδες σε σχολείο και από φοιτήτριες στα πλαίσια του μαθήματος «Σχεδιασμός Εποπτικού Υλικού» ΣΤ΄ εξαμήνου στο Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης της Παιδαγωγικής Σχολής του Α.Π.Θ. το ακαδημαϊκό έτος 2011-12.

Στο δεύτερο μέρος του εργαστηρίου οι εκπαιδευτικοί χωρίστηκαν σε τέσσερις ομάδες των 4-5 ατόμων και δημιούργησαν προϊόντα κινούμενης εικόνας μικρού μήκους με πλαστελίνη και τρισδιάστατα αντικείμενα. Οι ταινίες των ομάδων παρουσιάστηκαν στην ολομέλεια στο τέλος του εργαστηρίου.

3. Διδακτικό υλικό

Για το εισαγωγικό μέρος του εργαστηρίου χρησιμοποιήθηκαν

- προβολή παρουσίασης power point που δημιουργήθηκε για το συγκεκριμένο εργαστήριο
- flip books (*tiny movies*, μικρά σινεμά)
- το βίντεο με τίτλο "*Moving Image Techniques*" (Τεχνικές Κινούμενης Εικόνας) της Χριστίνας Ντεπιάν που δημιουργήθηκε στο τμήμα Γραφιστικής του Τ.Ε.Ι. Αθηνών το 2010



4. Συνοπτική περιγραφή των δραστηριοτήτων

Αρχικά κάθε ομάδα παρατήρησε τα υλικά που προσφέρθηκαν στο εργαστήριο και επέλεξε ποια θα χρησιμοποιήσει. Τα υλικά που επέλεξαν οι δύο ομάδες αποτέλεσαν πηγή έμπνευσης για την ιδέα των σεναρίων τους για τα οποία διάλεξαν τους τίτλους "Ο έρωτας στη λίμνη και το κλεμμένο τυρί" και "Ένας δύσκολος δρόμος". Στις άλλες δύο ομάδες, η ιδέα για τη δημιουργία των σεναρίων "Το κλειδί του σολ" και "Animal Story" προσδιορίστηκε με καταγισμό ιδεών. Στη συνέχεια οι ομάδες δημιούργησαν τους χαρακτήρες και το "σκηνικό" για τη φωτογράφιση, "έστησαν" το θέμα και πραγματοποιήθηκε η λήψη των φωτογραφιών (βλ. παράρτημα). Οι στατικές φωτογραφίες μεταφέρθηκαν στον υπολογιστή και με το λογισμικό Windows Movie Maker 6.0 έγινε το μοντάζ για τη δημιουργία έργων κινούμενης εικόνας. Τέλος προστέθηκαν οι τίτλοι και δημιουργήθηκαν οι ταινίες.

5. Αξιολόγηση

Καθ' όλη τη διάρκεια του εργαστηρίου παρατηρήθηκε υψηλός βαθμός συμμετοχής των εκπαιδευτικών. Παρακολούθησαν με μεγάλο ενδιαφέρον το εισαγωγικό μέρος και συμμετείχαν με ερωτήσεις κατά τη διάρκεια της παρουσίασης. Στο δεύτερο μέρος, η ενασχόληση με την κινούμενη εικόνα και την τεχνική stop motion κίνησε το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν, το οποίο διατηρήθηκε αμείωτο μέχρι το τέλος του εργαστηρίου. Τα μέλη των ομάδων συνεργάστηκαν καλά και δημιούργησαν ταινίες animation μικρού μήκους. Η ενασχόληση με ένα ελκυστικό θέμα, όπως ο κινηματογράφος, συνέβαλε στην ενεργό συμμετοχή τους και βοήθησε στη διαμόρφωση θετικού κλίματος συνεργασίας. Μέσα από την εμπειρία του δεύτερου μέρους του εργαστηρίου οι εκπαιδευτικοί βίωσαν τη διαδικασία παραγωγής ταινίας animation και έμαθαν για τα υλικά, τις τεχνικές και τον εξοπλισμό με διασκεδαστικό και ευχάριστο τρόπο. Στο τέλος δήλωσαν ότι θα επιχειρήσουν να δημιουργήσουν ταινίες με τα παιδιά στο σχολείο.

Βιβλιογραφία – Διαδικτυογραφία

Ξενόγλωσση

BFI Education, (2003), *Look again! A teaching guide to using film and television with three- to eleven-year-olds*. London: BFI Education. Ανακτήθηκε στις 20/11/2019 από:

<https://www.bfi.org.uk/sites/bfi.org.uk/files/downloads/bfi-education-look-again-teaching-guide-to-film-and-tv-2013-03.pdf>.

Ελληνόγλωσση

Ανδριοπούλου, Ε. (2010). Η Κινηματογραφική Παιδεία στην Εκπαίδευση – Μοντέλα λειτουργίας και προκλήσεις. *Συχνότητες*, 10, 15-20.

Ανακτήθηκε στις 20/11/2019 από: <https://tvxs.gr/news/paideia/i->



[kinimatografiki-paideia-stin-ekpaideysi-%E2%80%93-montela-leitoyrgias-kai-prokliseis](https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/20371/5/DimitriadouChristinaMsc2017.pdf)

- Δημητριάδου Χ. (2017). *Η Κινηματογραφική Παιδεία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (Δημοτικό) της Περιφερειακής Ενότητας Ημαθίας*. Διπλωματική εργασία για το πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Επιστήμες της Εκπαίδευσης και της Διά Βίου Μάθησης» του Πανεπιστημίου Μακεδονίας. Ανακτήθηκε στις 22/11/2019 από: <https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/20371/5/DimitriadouChristinaMsc2017.pdf>
- Κουλούρη Π. (2010). *Το Animation σε τάξεις των μικρών παιδιών, 14 ιστορίες μάθησης*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαδόπουλος.
- Σιάκας Σ. (2008). *Animation με Κούκλες. Μεθοδολογία δημιουργίας παραδοσιακού τρισδιάστατου animation με κούκλες. Από την ιδέα στο τελικό μοντάζ*. Αθήνα: Νεανικό Πλάνο.

Εκπαιδευτικό υλικό

- Ντεπιάν Χ. (2010). *Moving Image Techniques*. Εκπαιδευτικό βίντεο για τις Τεχνικές Κινοούμενης Εικόνας. Ανακτήθηκε στις 20/11/2019 από: https://www.youtube.com/watch?v=zsJm2by8MKQ&feature=emb_logo.
- Μικρά ΣΙΝΕΜΑ. *το καπελάκι* (από την ταινία "Η γυνή να φοβήται τον άνδρα" του 1965). Flip book. Αθήνα: εκδόσεις Σιούρτης.
- Snadi Tiny Movie*. Flip book. Finland: GeePap.

Λένα Δημητριάδου

Υπεύθυνη Σχολικών Δραστηριοτήτων Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ημαθίας
e.dimitriadi1983@gmail.com

Παράρτημα

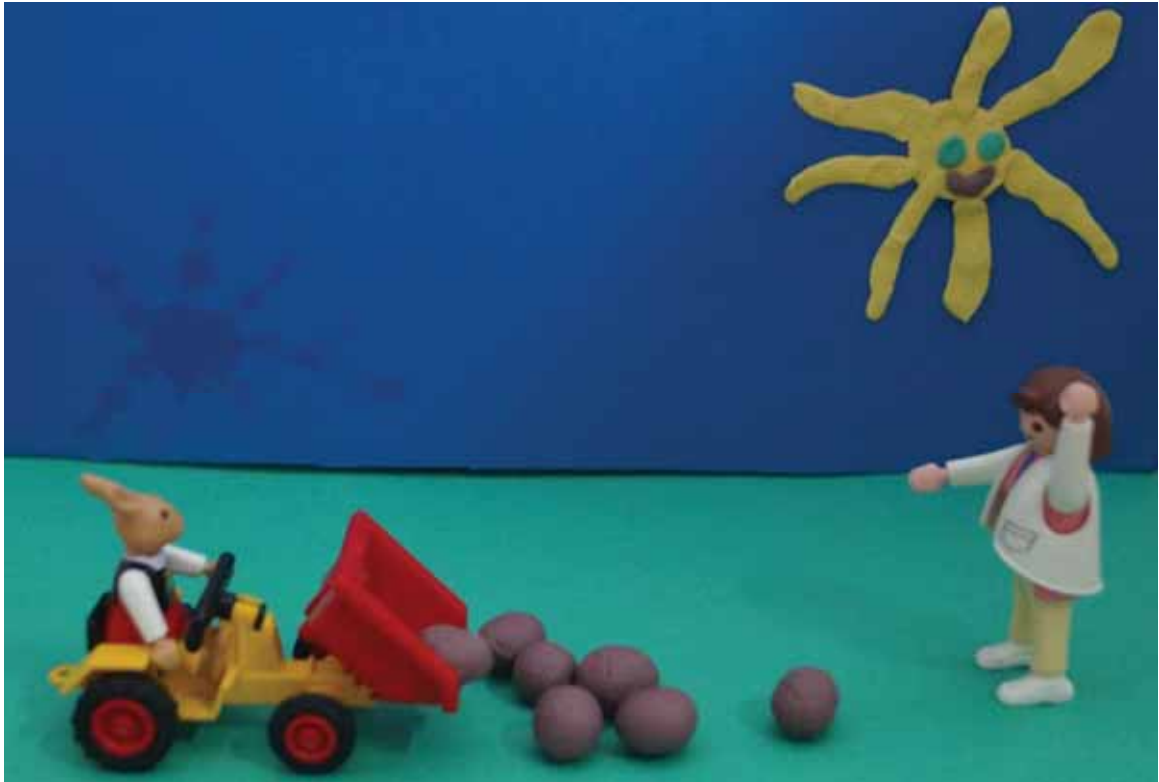
Στατικές εικόνες για τη δημιουργία των ταινιών των ομάδων



Εικόνα 1. Φωτογραφία της 1^{ης} ομάδας για την ταινία "Ο έρωτας στη λίμνη και το κλεμμένο τυρί"



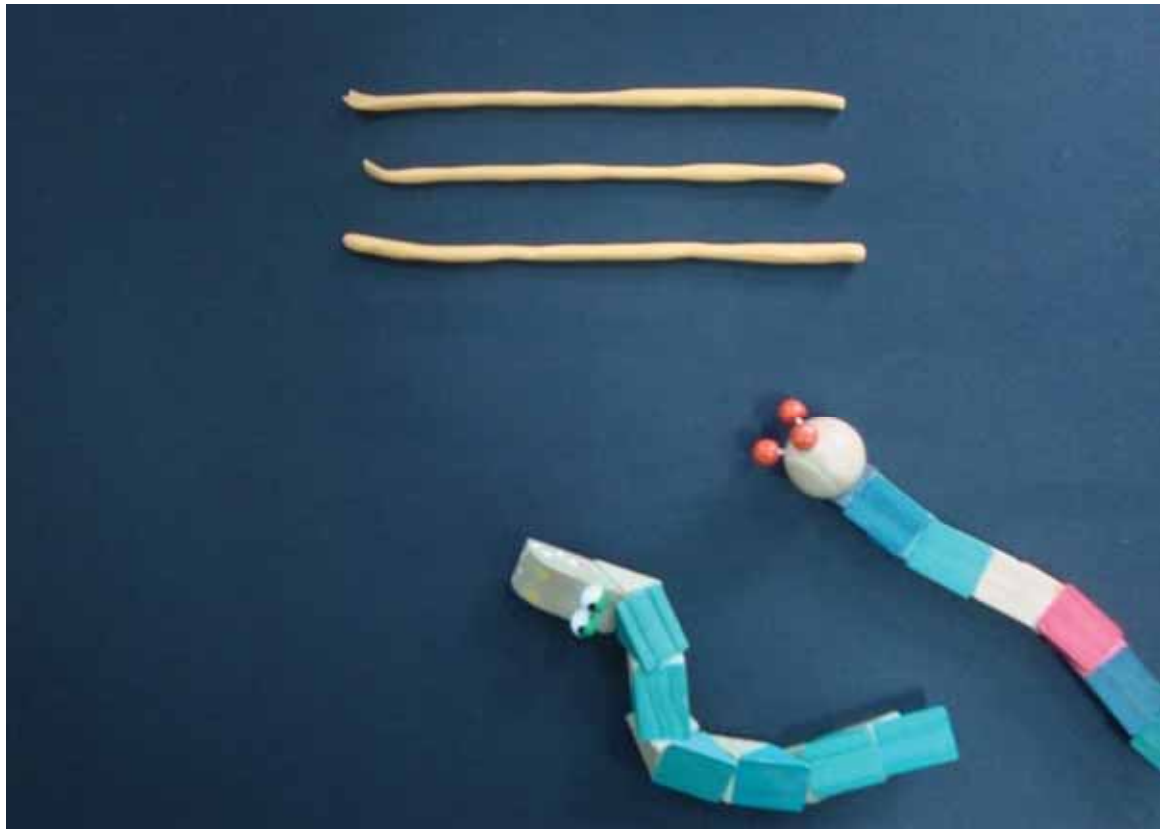
Εικόνα 2. Φωτογραφία για την ταινία "Ο έρωτας στη λίμνη και το κλεμμένο τυρί"



Εικόνα 3. Φωτογραφία της 2^{ης} ομάδας "Ένας δύσκολος δρόμος"



Εικόνα 4. Φωτογραφία για την ταινία "Ένας δύσκολος δρόμος"



Εικόνα 5. Από τη φωτογράφιση της 3^{ης} ομάδας για την ταινία "Το κλειδί του σολ"



Εικόνα 6. Η τελευταία φωτογραφία για την ταινία "Το κλειδί του σολ"



Εικόνα 7. Φωτογραφία της 4^{ης} ομάδας για την ταινία "Animal Story"



Εικόνα 8. Η τελευταία φωτογραφία για την ταινία "Animal Story"



Δεύτερη ζωή... έχει!»

Βιωματικό εργαστήριο επαναχρησιμοποίησης υλικών

Στέλλα Ζαμπάλου-Στέλλα-Αδελαΐδα Κοτρώνη-Γεωργία Μπαλατσού

Περίληψη

Στα πλαίσια του Συνεδρίου «Προτάσεις Τέχνης και Πολιτισμού στην Εκπαίδευση» το Κέντρο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης Μουζακίου υλοποίησε βιωματικό εργαστήριο δύο (2) ωρών με θέμα την επαναχρησιμοποίηση 'άχρηστων' υλικών και την κατασκευή διάφορων αντικειμένων με χρηστικό ή αισθητικό κύριο στόχο. Κατά τη διάρκεια του εργαστηρίου, στο οποίο συμμετείχαν εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης, παρουσιάστηκε το θεωρητικό υπόβαθρο της διαχείρισης απορριμμάτων, ο περιβαλλοντικός αντίκτυπος των συνηθέστερων πρακτικών και η παγκόσμια κατεύθυνση των 3Rs (μείωση, επαναχρησιμοποίηση, ανακύκλωση). Οι συμμετέχοντες είχαν την ευκαιρία να ενημερωθούν για τις βασικές αρχές της ανακύκλωσης και της επαναχρησιμοποίησης υλικών, να εξοικειωθούν με διαφορετικά είδη χρωμάτων και μέσων χειροτεχνίας (χρώματα πλαστικά, ακρυλικά, κιμωλίας, κόλλες, βερνίκια) και στη συνέχεια να δημιουργήσουν χρηστικά αντικείμενα από χρησιμοποιημένες συσκευασίες και υλικά όπως γυαλί, πλαστικό, χαρτόνι, ύφασμα, αλουμίνιο κ.ά. με την τεχνική του ντεκουπάζ. Οι κατασκευές παρουσιάστηκαν με μια διαθεματική προσέγγιση, καθώς προτάθηκαν λύσεις και τρόποι αξιοποίησής τους σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα. Οι εκπαιδευόμενοι δημιούργησαν εύκολες κατασκευές, οι οποίες θα μπορούν να αναπαραχθούν σε περιβάλλον τάξης με λίγα υλικά και σε σύντομο χρόνο. Στο τέλος του εργαστηρίου, οι συμμετέχοντες δεσμεύτηκαν να μεταφέρουν τις ιδέες και την τεχνογνωσία που απέκτησαν στην τάξη και να δημιουργήσουν με τους μαθητές τους ευφάνταστες κατασκευές από 'σκουπίδια'.

Λέξεις κλειδιά: μείωση, επαναχρησιμοποίηση, ανακύκλωση, ντεκουπάζ, απορρίμματα

1. Εισαγωγή

Η επαναχρησιμοποίηση άχρηστων υλικών είναι μια τάση που κερδίζει καθημερινά έδαφος στον χώρο της τέχνης και της δημιουργίας. Όλο και περισσότεροι άνθρωποι, κυρίως η νέα γενιά, ζωντανεύουν άχρηστα υλικά και σκουπίδια φτιάχνοντας ευφάνταστες κατασκευές με χρηστικό ή αισθητικό κύριο στόχο. Οι αιτίες πολλές: Άλλοι καταφεύγουν σ' αυτή την πρακτική προκειμένου να ικανοποιήσουν την εσωτερική τους ανάγκη για δημιουργία, κάποιιο θεωρούν ότι αποτελεί έναν οικονομικό τρόπο εξεύρεσης πρώτων υλών, ενώ πολλοί αντιλαμβάνονται τον αντίκτυπο της επαναχρησιμοποίησης υλικών στην προστασία του πλανήτη. Όποιο και να είναι το εφελτήριο για την πρακτική αυτή, το οικολογικό όφελός της είναι αδιαμφισβήτητο, καθώς η μείωση των απορριμμάτων αποτελεί επιτακτική ανάγκη σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία (Φύλλα Οικολογίας 2008).



2. Θεωρητικό Υπόβαθρο

Είναι πλέον κοινή ομολογία ότι, καθώς η ποιότητα του φυσικού περιβάλλοντος υπόκειται σε διαρκή υποβάθμιση, επικρατεί ανισορροπία στα οικοσυστήματα. Βασικές αιτίες είναι ο σύγχρονος τρόπος ζωής, η υπερθέρμανση του πλανήτη, η ατμοσφαιρική ρύπανση, η μείωση των φυσικών πόρων της γης και η αύξηση των στερεών αποβλήτων. Δεδομένων των συνθηκών αυτών, η εκπαίδευση αποτελεί τον πιο ιδανικό τρόπο προκειμένου οι νέες γενιές να αποκτήσουν γνώση και συνείδηση της έννοιας και της σημασίας της αειφορίας. Εν ολίγοις, η εκπαίδευση είναι ο μεγαλύτερος φορέας αλλαγής στη συμπεριφορά της κοινωνίας (Hopkins & McKeown, 2002; Joshi, 2009; Moroye, 2005; Sterling, 2003; Scoullos & Malotidi, 2004 στους Hanifah & Mohamad, 2016).

Από την άλλη πλευρά, είναι κοινή διαπίστωση όλων των θεωρητικών της εκπαίδευσης ότι «μία από τις πιο βασικές ανάγκες των μαθητών είναι αυτή της δραστηριότητας» (Theobald, 2005: 68). Έχοντας αυτή την παραδοχή ως αφετηρία, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να υιοθετήσουν ευκαιρίες μάθησης που ενέχουν δράση από την πλευρά των μαθητών. Εμπλέκοντας περισσότερες αισθήσεις στη μαθησιακή διαδικασία, αυξάνονται οι πιθανότητες επιτυχίας του διδακτικού στόχου. Έτσι λοιπόν, «αν δώσουμε στους μαθητές μας την ευκαιρία να ακούσουν, να δουν, να αισθανθούν, να μυρίσουν, να γευτούν έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες να μάθουν και να συγκρατήσουν τη νέα γνώση». (Theobald, 2005: 68).

Για την κατάκτηση της νέας γνώσης, η τέχνη μπορεί να διαδραματίσει καθοριστικό ρόλο καθώς οι επιστημονικές έρευνες που εστιάζουν στη σχέση της τέχνης με τα μαθησιακά κίνητρα είναι ενθαρρυντικές (Lepper, Sethi, Daldin, & Drake, 1997; Ryan & Deci, 2000 στους Dawes & Larson, 2011: 260). Η πλειοψηφία των παιδαγωγικών μελετών διατείνεται ότι η τέχνη μπορεί να προσφέρει ποικιλία δραστηριοτήτων που επιτρέπουν στους μαθητές να συμμετέχουν στη μάθηση. Μέσω της τέχνης η μάθηση αποκτά καινούριο νόημα και σκοπό για τον μαθητή. Για παράδειγμα, οι Dawes & Larson (2011) αναφέρουν ότι μαθητές που ενεπλάκησαν σε διδακτικά προγράμματα τα οποία ενείχαν καλλιτεχνικές δραστηριότητες υψηλής ποιότητας, διατύπωσαν μία βαθύτερη προσωπική σύνδεση με τη γνώση που έλαβαν. Πράγματι, οι εικαστικές τέχνες ενισχύουν τη θετική στάση των μαθητών προς το σχολείο και την εκπαιδευτική διαδικασία και συμβάλλουν στην προσφορά υψηλής ποιότητας μάθησης (Bamford, 2006 στην Ντούλια, 2012) και μάλιστα δημιουργικής, καθώς η γνώση που επιτυγχάνεται είναι ολόπλευρη και σφαιρική (αισθητική, δημιουργική, γνωστική, νοητική, συναισθηματική, κοινωνική). Με αυτό τον τρόπο, οι μαθητές αναπτύσσουν την προσωπικότητά τους και αποδίδουν νόημα στον κόσμο γύρω τους (Βάος, 2008 στην Ντούλια, 2012).

Με αυτές τις διαπιστώσεις ως εφελθτήριο, το Κέντρο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης Μουζακίου έχει εντάξει στις δραστηριότητές του την τέχνη ως



όχημα ευαισθητοποίησης και κινητοποίησης των μαθητών που συμμετέχουν. Συγκεκριμένα, στα πλαίσια του εκπαιδευτικού προγράμματος «Ανακύκλωση: Θέλω – Μπορώ – Συμμετέχω» που εκπονεί, οι μαθητές ενημερώνονται για το θέμα της διαχείρισης των απορριμμάτων και τον αντίκτυπό του στον πλανήτη, συζητούν, προβληματίζονται αλλά και στην πράξη δίνουν ζωή σε 'άχρηστα υλικά' δημιουργώντας νέα χρηστικά αντικείμενα. Το αυξημένο ενδιαφέρον που επιδεικνύουν οι συμμετέχοντες μαθητές σε αυτό το πρακτικό σκέλος του προγράμματος έδωσε το κίνητρο στην παιδαγωγική ομάδα του Κ.Π.Ε. να μεταφέρει αυτές τις πρακτικές και σε άλλους συναδέλφους, προκειμένου να χρησιμοποιήσουν την τέχνη ως σύμμαχό τους και μαθησιακό εργαλείο στον καθημερινό τους αγώνα να κεντρίσουν και να διατηρήσουν το ενδιαφέρον των μαθητών τους στη μαθησιακή διαδικασία.

3. Συνοπτική περιγραφή του εργαστηρίου

Τα μέλη της παιδαγωγικής ομάδας του Κ.Π.Ε. Μουζακίου υλοποίησαν εργαστήριο δύο (2) ωρών στο οποίο συμμετείχαν είκοσι εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης. Το εργαστήριο ξεκίνησε με το θεωρητικό υπόβαθρο της επαναχρησιμοποίησης υλικών. Έγινε εισαγωγή στην έννοια της διαχείρισης απορριμμάτων, τον περιβαλλοντικό αντίκτυπο των συνηθέστερων πρακτικών και την παγκόσμια κατεύθυνση των 3Rs (Reduce – Reuse – Recycle = Μείωση – Επαναχρησιμοποίηση – Ανακύκλωση) με στόχο τη μείωση του όγκου των απορριμμάτων που κατακλύζουν τον πλανήτη, την εξοικονόμηση των φυσικών πόρων της γης, την αειφορία. Οι συμμετέχοντες είχαν την ευκαιρία να ενημερωθούν για τις βασικές αρχές της ανακύκλωσης και της επαναχρησιμοποίησης υλικών, να εξοικειωθούν με διαφορετικά είδη χρωμάτων και μέσων χειροτεχνίας (χρώματα πλαστικά, ακρυλικά, κιμωλίας, κόλλες, βερνίκια) και στη συνέχεια να δημιουργήσουν χρηστικά αντικείμενα από χρησιμοποιημένες συσκευασίες και υλικά όπως γυαλί, πλαστικό, χαρτόνι, ύφασμα, αλουμίνιο κ.ά. με την τεχνική του ντεκουπάζ. Ταυτόχρονα, οι εμπυχώτριες παρουσίασαν κατασκευές από όλα τα βασικά υλικά συσκευασίας, όπως γυάλινα βαζάκια, χαρτόκουτα, κουτιά γάλακτος, πλαστικά μπουκάλια, τενεκεδάκια, CD, υφάσματα, ρούχα κ.ά.

Επίσης, οι κατασκευές αυτές παρουσιάστηκαν με μια διαθεματική προσέγγιση, καθώς προτάθηκαν λύσεις και τρόποι αξιοποίησής τους σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα και ενθαρρύνθηκε η ένταξή τους στον ετήσιο προγραμματισμό του κάθε αντικειμένου. Συζητήθηκε παράλληλα και η ιδέα να χρησιμοποιηθεί η τεχνική για να δημιουργηθούν κατασκευές ή/και έργα τέχνης που θα μπορούσαν να εμπλουτίσουν τα εορταστικά 'παζάρια' των σχολείων, αλλά και φιλανθρωπικών σωματείων, κίνηση που μπορεί να ενσταλάξει στους μαθητές τη σημασία της κοινωνικής, πολιτισμικής, περιβαλλοντικής ενσυναίσθησης. Στο τέλος του εργαστηρίου, οι συμμετέχοντες είχαν δημιουργήσει εύκολες κατασκευές που δεν απαιτούν



ιδιαίτερες καλλιτεχνικές δεξιότητες και οι οποίες θα μπορούν να αναπαραχθούν σε περιβάλλον τάξης με λίγα υλικά και σε σύντομο χρόνο.

4. Μεθοδολογία της επιμορφωτικής διαδικασίας

Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για την υλοποίηση του εν λόγω εργαστηρίου συνάδει με τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων, σύμφωνα με τις οποίες ο εκπαιδευτικός είναι ένας ενήλικος εκπαιδευόμενος, ο οποίος φέρει στο επιμορφωτικό περιβάλλον τις γνώσεις, την εμπειρία και τις πεποιθήσεις του. Η ευκαιρία να εξοικειωθεί με μία τεχνική μέσω πρακτικής εφαρμογής μπορεί να του δώσει την αυτοπεποίθηση να τη χρησιμοποιήσει με τους μαθητές και να δημιουργήσει ένα συνεργατικό κλίμα που θα εξυπηρετεί τους διδακτικούς σκοπούς που έχουν τεθεί. Η διαθεματική προσέγγιση που υιοθετήθηκε εξασφάλισε την ενεργητική εμπλοκή των συμμετεχόντων, καθώς οι ίδιοι αντιλήφθηκαν ότι η νέα γνώση έχει άμεσο συσχετισμό και μπορεί να ενσωματωθεί στη δική τους σχολική καθημερινότητα και πρακτική.

Η τεχνική που εφαρμόστηκε για την κατασκευή των νέων αντικειμένων είναι το ντεκουπάζ, η προέλευση της οποίας απαντάται στην Κίνα του 12^{ου} αιώνα μ.Χ., όπου οι χωρικοί χρησιμοποιούσαν πολύχρωμα κομμάτια χαρτιού προκειμένου να διακοσμήσουν παράθυρα, φανάρια και διάφορα μικροαντικείμενα. Η πρώτη εμφάνισή του στην Ευρώπη τοποθετείται στα τέλη του 17^{ου} αιώνα στην Ιταλία και σιγά-σιγά, με την απελευθέρωση του εμπορίου η τεχνική του ντεκουπάζ εξαπλώθηκε στην Ευρώπη, αργότερα στην Αμερική και απέκτησε πιστούς οπαδούς και σε άλλες χώρες, κυρίως στην Αγγλία, τη Γαλλία και τη Γερμανία (Sterbenz, 2011). Σύμφωνα με τον Freedman (2003 στον Τσαφταρίδη, 2011) αυτή η μορφή καλλιτεχνικής έκφρασης μπορεί να συγκαταλέγεται στις τέχνες και τεχνικές που συνθέτουν το σημερινό οπτικά προσδιορισμένο πολιτισμό μας (visual culture) και μεταξύ άλλων μπορεί να γίνει «αντικείμενο κριτικής μελέτης και πρακτικής εργασίας στην τάξη» (σελ. 87). Οι εκπαιδευτικοί που παρακολούθησαν το εργαστήριο συμμετείχαν με πρακτική εφαρμογή της τεχνικής σε χρησιμοποιημένες συσκευασίες που είχαν φέρει μαζί τους και εξοικειώθηκαν με τα υλικά που απαιτούνται για την εφαρμογή της (πινέλα, χρώματα, βάσεις, βερνίκια, ριζόχαρτα και πολύχρωμες χαρτοπετσέτες). Ο τρόπος εφαρμογής συναποφασίστηκε από κοινού από τους εκπαιδευτές και τους εκπαιδευόμενους, καθώς οι παρευρισκόμενοι είχαν την ευκαιρία να επεξεργαστούν ζωντανά δείγματα κατασκευασμένα με την τεχνική αυτή και να δείξουν την προτίμησή τους σε ένα από αυτά.

Το διδακτικό υλικό που παρουσιάστηκε εστάλη στους συμμετέχοντες μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου προκειμένου να το χρησιμοποιήσουν ως σημείο αναφοράς και να προσαρμόσουν τις δραστηριότητες που προτάθηκαν στη δική τους σχολική πραγματικότητα.



5. Μαθησιακά αποτελέσματα

Τα μαθησιακά αποτελέσματα προσανατολίζονται στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού με τελικό αποδέκτη βεβαίως το μαθητή. Η ανάπτυξη αυτή «ως καθοριστικός παράγοντας ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, είναι μια διαδικασία κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί μετασχηματίζουν [και εμπλουτίζουν] συνεχώς την πρακτική τους μέσα από την εμπειρία και τη συμμετοχή τους σε τυπικές και άτυπες μορφές επιμόρφωσης» (Δούκας et al.). Έτσι λοιπόν με τη συμμετοχή τους στο εν λόγω Συνέδριο μέρος του οποίου είναι και το εργαστήριο επαναχρησιμοποίησης, οι επιμορφούμενοι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να συνειδητοποιήσουν την ισχυρή δυναμική που φέρει η τέχνη στη διεργασία της μάθησης (Μέγα, 2011:62). Παράλληλα όμως είχαν την ευκαιρία να εμπλουτίσουν, να ανανεώσουν ή/και να αναθεωρήσουν τις γνώσεις τους σχετικά με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και την Εκπαίδευση για την Αειφορία, να ενημερωθούν για τις δομές των Κ.Π.Ε. και τον σημαντικό ρόλο που επιτελούν προσφέροντας ευκαιρίες τυπικής, μη τυπικής και άτυπης μάθησης, καθώς και να εξοικειωθεί με τις διαδικασίες με τις οποίες μπορεί να εμπλέξει τους μαθητές του σε ένα τέτοιο περιβάλλον. Ταυτόχρονα, οι συμμετέχοντες απέκτησαν βασικές γνώσεις σχετικά με φλέγοντα περιβαλλοντικά και κοινωνικά ζητήματα (διαχείριση απορριμμάτων) τα οποία θα είναι σε θέση να συζητήσουν στο σχολικό τους περιβάλλον και να συμμετάσχουν στη διάχυση αυτών. Από την άλλη πλευρά, τα οφέλη για το μαθητή του οποίου ο εκπαιδευτικός έχει εμπλακεί σε μία τέτοια διαδικασία μάθησης είναι ποικίλα, καθώς καλλιεργείται η κριτική του σκέψη με την ενασχόλησή του με ζητήματα αειφορίας όλων των διαστάσεων (κοινωνικά, οικονομικά, περιβαλλοντικά). Με την ενσωμάτωση και των τεχνών σε αυτό το διδακτικό πλαίσιο, αναπτύσσεται επίσης η δημιουργική σκέψη καθώς καλείται να χρησιμοποιήσει τη φαντασία του παρουσιάζοντας πρωτότυπες ιδέες (Μέγα, 2011). Ωστόσο, το πιο σημαντικό ίσως όφελος σε όλη αυτήν τη διαδικασία είναι η ικανοποίηση του μαθητή, εξέχων παράγοντας αναφορικά με τα μαθησιακά κίνητρα. Πρόκειται για την ικανοποίηση που λαμβάνει ο μαθητής όταν έχει εμπλακεί σε δραστηριότητες έκφρασης οι οποίες του επιτρέπουν να δημιουργήσει τελικά προϊόντα που μπορεί να επιδείξει και αποτελεί τον κινητήριο μοχλό για την ενίσχυση του κινήτρου μάθησης και εν τέλει της επίδοσης (Dorniey & Ushioda, 2001)

6. Αξιολόγηση των αποτελεσμάτων του εργαστηρίου

Το βιωματικό εργαστήριο επαναχρησιμοποίησης υλικών είχε απόλυτη επιτυχία. Οι εκπαιδευτικοί που το παρακολούθησαν συμμετείχαν με ενθουσιασμό, διατύπωσαν απορίες και ζητήματα προς συζήτηση, και αντάλλαξαν απόψεις, ιδέες και προτάσεις σε ένα συνεργατικό και υποστηρικτικό κλίμα. Μάλιστα, δεσμεύτηκαν να μεταφέρουν τις ιδέες αυτές και την τεχνογνωσία που απέκτησαν στην τάξη τους και να δημιουργήσουν



με τους μαθητές τους ευφάνταστες κατασκευές από 'σκουπίδια'. Με το πέρας του εργαστηρίου, όλοι κατέληξαν στο συμπέρασμα και συνομολόγησαν το γεγονός ότι τελικά «Δεύτερη ζωή...έχει!».

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

- Dawes, N. & Larson, R. (2011) *How Youth Get Engaged: Grounded-Theory Research on Motivational Development in Organized Youth Programs*. *Developmental Psychology* 2011, Vol. 47, No. 1, 259-69.
- Dornyei, Z. & Ushioda, E. (2001) *Teaching and Researching Motivation*. New York: Routledge.
- Hanifah, M. & Mohamad, S.Y. (2016) *3R Practices among Moe Preschool Pupils through the Environmental Education Curriculum*. SHS Web of Conferences 23, 04002 (2016)
- https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/pdf/2016/01/shsconf_psu2016_04002.pdf
- Theobald, M. (2005) *Increasing student motivation: Strategies for Middle and High School Teachers*. California: Corwin Press
- Sterbenz, C. E. (2011) *Homemade. The Heart and Science of Handcrafts*. New York: Scribner.

Ελληνόγλωσσες

- Δούκας, Χ. (επιμ), Βαβουράκη, Α., Θωμοπούλου, Μ., Kalantzis, Μ., Κούτρα, Χ., Σμυρνιωτοπούλου, Α. (-) *Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- http://www.pischools.gr/download/programs/erevnes/ax_poiot_xar_prot_deft_ekp/poiot_ekp_erevn/s_357_390.pdf
- Μέγα, Γ. (2011) *Η Αξιοποίηση της Αισθητικής Εμπειρίας στην Εκπαίδευση*. ΕΣΠΑ2007-13\ Ε.Π.Ε&ΔΒΜ\Α.Π.1-2-3 «Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών στις 8 Π.Σ., 3 Π.Σ.Εξ., 2 Π.Σ.Εισ.»
- <http://www.epimorfosi.edu.gr/images/stories/ebook-epimorfotes/genikomerros/1.%20tomos%20a%20geniko.pdf?fbclid=IwAR0YhqB2xTujjKDkewuoh8XjG06Ve2WEtmNQxWre0yda938N9mjQ9keeXxM>
- Ντούλια, Α. (2012) *Δημιουργική Μάθηση μέσα από την Τέχνη: Μια πρόταση διδασκαλίας στην Ιστορία*. Αθήνα: 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.)
- Τσαφταρίδης, Ν. (συντ) (2011) *Η Αξιοποίηση της Τέχνης στην Εκπαίδευση*. ΕΣΠΑ2007-13\ Ε.Π.Ε&ΔΒΜ\Α.Π.1-2-3 «Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών στις 8 Π.Σ., 3 Π.Σ.Εξ., 2 Π.Σ.Εισ.»



«Προτάσεις Τέχνης και Πολιτισμού στην Εκπαίδευση»

<http://www.epimorfosi.edu.gr/images/stories/ebook-epimorfotes/geniko-meros/1.%20tomos%20a%20geniko.pdf?fbclid=IwAR0YhqB2xTujjKDkewuoh8XjG06Ve2WEtmNQxWre0yda938N9mjQ9keeXxM>

Υπουργείο Εσωτερικών (2009) *Φύλλα Οικολογίας 2008*. Αθήνα.

Ζαμπάλου Στέλλα, ΠΕ 70

Αναπληρώτρια Υπεύθυνη Κ.Π.Ε. Μουζακίου'

Κοτρώνη Στέλλα-Αδελαΐδα, ΠΕ 06

Μέλος Π.Ο. Κ.Π.Ε. Μουζακίου

Μπαλατσού Γεωργία, ΠΕ 01

Μέλος Π.Ο. Κ.Π.Ε. Μουζακίου

kremou@gmail.com



Το σχολείο-εργαστήρι τέχνης και δημιουργίας. Παιχνίδια έκφρασης με μουσική, χορό, εικαστικά και θεατρικό παιχνίδι για παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας

Ελένη Ζησοπούλου

Περίληψη

Το σχολείο-εργαστήρι τέχνης και δημιουργίας είναι ένα πρόγραμμα με παιχνίδια έκφρασης με το συνδυασμό και την ανάμειξη μουσικής, χορού, εικαστικών και θεατρικού παιχνιδιού. Απευθύνεται σε παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας. Οι δραστηριότητες του, χωρίς να διεκδικούν την πρωτοτυπία, συγκροτούν μια ολοκληρωμένη ενότητα που μπορεί ο εκπαιδευτικός να υλοποιήσει σε όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους. Στόχος του προγράμματος είναι να ωθήσουμε τα παιδιά να επικοινωνήσουν και να εκφραστούν μέσω των τεχνών και να τα εφοδιάσουμε με την απαραίτητη γνώση και τα μέσα, για να μπουν σε δημιουργικές διαδικασίες, αλλά και να θεμελιώσουμε μια καλή σχέση παιδιού-τέχνης, η οποία ως αυθύπαρκτη και μόνιμη ανάγκη του παιδιού, θα έχει λόγο να εξελίσσεται και πέρα από το σχολικό περιβάλλον. Στο βιωματικό εργαστήριο μέσα από παιχνίδια θα προσεγγίσουμε τις βασικές έννοιες που διέπουν τις τέχνες, δηλαδή την παύση, το ρυθμό-τέμπο, την ένταση και τη φόρμα. Η πορεία στην οποία στηρίζεται το πρόγραμμα ακολουθεί την εξής διαδικασία. Τη φάση της εξερεύνησης - αναπαράστασης και τη φάση της έκφρασης-δημιουργίας. Αρχικά θα εξερευνήσουμε και θα εξοικειωθούμε με τα πρωτογενή υλικά της κάθε τέχνης (σώμα, λόγος, χρώμα, ήχος, γραμμή). Παράλληλα θα γνωρίσουμε και τους βασικούς κώδικες – κανόνες που διέπουν τις τέχνες. Στη συνέχεια, σταδιακά με καθοδηγημένους ή ελεύθερους αυτοσχεδιασμούς, με εκφραστικές, ατομικές και συλλογικές δραστηριότητες θα οδηγηθούμε σε προσχεδιασμένες καλλιτεχνικές συνθέσεις.

Λέξεις κλειδιά: μουσική, θεατρικό παιχνίδι, παιχνίδι, τέχνη

Εισαγωγή

Η δημιουργική δραστηριότητα του παιδιού έχει από καιρό μελετηθεί και έχει αποδειχτεί ότι όλα τα παιδιά έχουν την ικανότητα να εκφράζονται με την τέχνη και να δημιουργούν με πηγαίο τρόπο καλλιτεχνικές φόρμες (Gloton 1976). Είναι γνωστό πως η επιτυχία μιας παιδαγωγικής διαδικασίας εξαρτάται όχι μόνο από τις γνώσεις και την τεχνική ικανότητα του ατόμου που συμμετέχει σ' αυτή αλλά και από την προσωπική του δέσμευση. Αυτό αποτελεί τη θεμελιώδη αρχή της λειτουργικής αγωγής και των ενεργητικών-βιωματικών τρόπων μάθησης (Gloton σύμφωνα με τις αρχές της Νέας Αγωγής).

Σήμερα, είναι γεγονός αναμφισβήτητο, ότι μέσα από τη βιωματική εμπειρία ο άνθρωπος μαθαίνει και αναπτύσσεται. Η μάθηση αναγνωρίζεται ως φαινόμενο βασικά συγκινησιακό. Τίποτα δεν μαθαίνεται, δίχως αυτό να συν-κινεί, να κινεί το ενδιαφέρον, να ανταποκρίνεται στις ανάγκες του



ψυχοσωματικού οργανισμού του μαθητή, έτσι όπως τις βιώνει και τις αντιλαμβάνεται ως δικές του ο ίδιος, όπως δείχνουν οι έρευνες από την εποχή του Thorndike (Μπακιρτζής, 1996). Το παιδί μέσα από τις εμπειρίες και τη δική του δραστηριοποίηση διαμορφώνει τις δικές του συνθέσεις και τους δικούς του προγραμματισμούς, «οικοδομεί το δικό του πεδίο» σύμφωνα με τον Πιαζέ (2000). Οι άμεσες εμπειρίες δεν είναι απλές πληροφορίες αλλά αποκτούν νόημα ως «ζώνη επικείμενης ανάπτυξης» σύμφωνα με το Βιγκότσκι (1997), και μετασχηματίζονται σε κατεργασμένες βιωματικές καταστάσεις και σύνολα συστημάτων για ευρύτερη αναδιαμόρφωση. Οι πληροφορίες και οι γνώσεις που δεν έχουν ως βάση εμπειρίες δεν σχηματίζουν μορφωτικό επίπεδο. Μέσα από τις εμπειρίες διαμορφώνονται τα συστήματα των πληροφοριών και όχι αντίστροφα (Φράγκος 1984). Στη διαδικασία της μάθησης βασικό ρόλο διαδραματίζει η ενεργητική συμμετοχή του μαθητή (Φράγκος 1984).

Όσον αφορά την τέχνη σημαντικοί στοχαστές από το χώρο της Παιδαγωγικής και της Εκπαίδευσης στην Τέχνη (Eisner, 2002· Efland, 2002·Dewey, 1934 [1980]) έχουν επισημάνει τη σημασία της ενσωμάτωσης της αισθητικής εμπειρίας στην εκπαιδευτική διεργασία. Η διδασκαλία των τεχνών και η διδασκαλία μέσω των τεχνών, συμβάλλουν στην προσωπική έκφραση και ανάπτυξη, στην καλλιέργεια της δημιουργικότητας και της φαντασίας και στην ανάδειξη ποικίλων ικανοτήτων και δεξιοτήτων των παιδιών (Κόκκος, 2011) και αποτελούν πηγή ευχαρίστησης, χαράς και ικανοποίησης.

Το ψυχολογικό κλίμα αποτελεί τη συνισταμένη πολλών παραγόντων που άπτονται της υλικής και κοινωνικής δομής της τάξης-ομάδας και αφορούν στη μάθηση και διδασκαλία, στο περιβάλλον της τάξης, στις αλληλεπιδράσεις, στην συναισθηματική, κοινωνική και σωματική ασφάλεια που βιώνουν τα υποκείμενα (Evans et al, 2009). Το θετικό ψυχολογικό κλίμα ενισχύεται όταν ο εκπαιδευτικός εφαρμόζει μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις, ενθαρρύνει τη διαπροσωπική επικοινωνία και τη συνεργασία και διατυπώνει ξεκάθαρους κανόνες συμπεριφοράς (Ματσαγγούρας, 1998). Το υποστηρικτικό εκπαιδευτικό περιβάλλον που βοηθάει να αναπτυχθούν οι κοινωνικές δεξιότητες και δίνει κίνητρα για ενεργητική συμμετοχή των παιδιών βοηθά τη δημιουργία θετικού κλίματος (Patrick et al, 2007).

Στην εκπαιδευτική διαδικασία η λειτουργία και η σημασία του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία έχει αναγνωριστεί καθώς το παιχνίδι έχει όλες τις ιδιότητες ενός εργαλείου μάθησης, ιδιότητες οι οποίες το αναδεικνύουν σε ένα «φυσικό παιδαγωγικό μέσο» (Unesco,1977). Με το παιχνίδι τα παιδιά μαθαίνουν βιωματικά, αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, παίρνουν αποφάσεις, δοκιμάζουν και αποκτούν εμπειρίες (Αυγητίδου, 2001).

Η αισθητική αγωγή ως γνωστικό αντικείμενο υπάρχει σε όλα τα προγράμματα του ελληνικού σχολείου και σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες. Είναι ουσιαστικό να πούμε ότι σε όλα τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών, η αγωγή της κάθε τέχνης εξυπηρετεί τους γενικούς σκοπούς της αισθητικής



αγωγής, λειτουργεί διαθεματικά και δεν περιορίζεται στην διδασκαλία τεχνικών και δεξιοτήτων της κάθε τέχνης ως ένα διαφοροποιημένο γνωστικό αντικείμενο. Η διδακτική της τέχνης άλλωστε δεν αφορά μόνο στην άριστη γνώση των τεχνικών αλλά προσεγγίζει το φαινόμενο της τέχνης ως ολότητα.

Στοιχεία εφαρμογής

Το προτεινόμενο πρόγραμμα εφαρμόστηκε σε εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και είχε διάρκεια τρεις διδακτικές ώρες.

Στόχοι του προγράμματος

- η αυθόρμητη έκφραση της ομάδας – τάξης και η επαφή, επικοινωνία, εμπιστοσύνη και αλληλεπίδραση των μελών της ώστε να αποτελέσουν συστατικά ενός δυναμικού συνόλου
- η επαφή της ομάδας με τα πρωτογενή εκφραστικά μέσα (σώμα, λόγος, ήχος, χρώμα, γραμμή)
- η γνωριμία της ομάδας με τους κοινούς κώδικες-κανόνες (θεμελιώδεις έννοιες) που διέπουν τις τέχνες (ρυθμός, παύση, ένταση, φόρμα), σύμφωνα με την πρόταση της Καλλιτεχνικής παιδαγωγικής ομάδας «Ελάτε να παίξουμε», όπως αποτυπώθηκε στο βιβλίο το Σχολείο-εργαστήρι τέχνης και δημιουργίας (Γκανά, κ.ά.:16-17).

Μεθοδολογία της επιμορφωτικής διαδικασίας

Το εργαστήριο απευθυνόταν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και αφορούσε νηπιαγωγούς και δασκάλους. Με βιωματικό τρόπο, ενεργητική συμμετοχή και παιχνίδια οι εκπαιδευτικοί προσέγγισαν τις βασικές έννοιες που διέπουν τις τέχνες, δηλαδή την παύση, το ρυθμό-τέμπο, την ένταση και τη φόρμα. Σύμφωνα με τον Decroly (1927) η μάθηση κάθε καινούργιας γνώσης είναι το αποτέλεσμα μιας θεληματικής δραστηριότητας που θέτει σε κίνηση τρεις παράγοντες, την παρατήρηση, που εξασφαλίζει τη γνώση και θέτει τις υποθέσεις, τη συσχέτισή της με το χώρο και το χρόνο που την ταυτίζει, την περιγράφει και την εξηγεί και την έκφραση, η οποία ολοκληρώνει εφαρμόζοντας τις έννοιες που αποκτήθηκαν. Η πορεία στην οποία στηρίζεται το πρόγραμμα ακολουθεί την εξής διαδικασία.

Α' φάση. Εξερεύνηση-παρατήρηση- αναπαράσταση.

Εξερεύνηση είναι το στάδιο κατά το οποίο γνωρίζουμε και εξοικειωνόμαστε με τα πρωτογενή «υλικά» της κάθε τέχνης (σώμα, λόγο, χρώμα, ήχος, γραμμή). Χαρακτηριστικό της εξερεύνησης είναι το καινούργιο, το πρωτότυπο, το άγνωστο, και η επιθυμία του παιδιού να το γνωρίσει. Σε πρώτο επίπεδο η εξερεύνηση επικεντρώνεται στη φύση και στις δυνατότητες του ίδιου του υλικού. Σε δεύτερο επίπεδο το ενδιαφέρον περνάει στη χρήση του υλικού ως μέσου έκφρασης και σε τρίτο επίπεδο προχωρούμε στην αξιοποίηση των καλλιτεχνικών ευρημάτων που «ανακαλύφθηκαν» κατά την εξερεύνηση των υλικών. Παράλληλα, για την αξιοποίηση του ευρήματος είναι



απαραίτητη η γνωριμία με κάποιες τεχνικές (κώδικες-κανόνες). Έτσι λοιπόν περνάμε στην παρατήρηση – αναπαράσταση όπου βιώνουμε την παύση, το ρυθμό, το τέμπο, την ένταση, τη φόρμα μέσα από ασκήσεις και παιχνίδια. Το κάθε τυχαίο εύρημα μας πλέον, απομονώνεται, παρατηρείται, αποκτά ταυτότητα και έχει τη δυνατότητα να αναπαραχθεί.

Β' φάση. Έκφραση – Δημιουργία.

Μετά από την πρώτη μεγάλη φάση που είναι η γνωριμία με τα υλικά της κάθε τέχνης περνάμε στη δεύτερη φάση που είναι η έκφραση – δημιουργία. Εδώ, σταδιακά, με καθοδηγούμενους ή ελεύθερους αυτοσχεδιασμούς, με εκφραστικές, ατομικές και συλλογικές δραστηριότητες (μέσα από την εφαρμογή των κωδίκων) καταλήγουμε σε ολοκληρωμένες προσχεδιασμένες καλλιτεχνικές συνθέσεις. Σε όλες τις φάσεις η διαδικασία έχει την ίδια σπουδαιότητα με το τελικό αποτέλεσμα (Γκανά, κ.ά. 1993: 17-18).

Κατά τη διάρκεια του εργαστηρίου οι εκπαιδευτικοί προσέγγισαν τις βασικές έννοιες των τεχνών με παρατήρηση, παιχνίδι, διάλογο, συζήτηση, παιχνίδια ρόλων και γενικά χρησιμοποιήθηκαν μέθοδοι και τεχνικές που εξυπηρετούσαν τους στόχους των δραστηριοτήτων και οι εκπαιδευτικοί εργαζόταν ατομικά, σε μικρές ομάδες και σε μεγάλη ομάδα.

Διδακτικό υλικό (μορφή, περιεχόμενο, διδακτική χρήση)

Η διδακτική της τέχνης δεν αφορά μόνο την άριστη γνώση των τεχνικών αλλά προσεγγίζει το φαινόμενο της τέχνης ως ολότητα. Η προσέγγιση της τέχνης μπορεί να γίνει μόνο με βιωματικό τρόπο αφού όλες οι εμπειρίες έχουν αισθητική ποιότητα και αφορούν όλες τις όψεις της ζωής (J. Dewey, 1980). Η απόκτηση δεξιοτήτων και γνώσεων είναι μια διαδικασία στην οποία μπορεί και πρέπει να υπάρχει έξαψη, πόθος και αίσθηση δέσμευσης. Μέσα από ενοποιημένα προγράμματα θα εμπλέξουμε τα παιδιά σε ένα παιχνίδι, μέσα από το οποίο θα βιώσουν τις έννοιες, θα εξοικειωθούν με τις τεχνικές και θα περάσουν στο στάδιο της εφαρμογής και της δημιουργίας κατά τρόπο αβίαστο και ελκυστικό.

Το υλικό που χρησιμοποιήθηκε στο εργαστήριο ήταν στηριγμένο και αξιοποιούσε το πρόγραμμα που παρουσιάζεται στο βιβλίο της Καλλιτεχνικής-Παιδαγωγικής Ομάδας «Ελάτε να παίξουμε», με τίτλο «Το σχολείο-εργαστήρι τέχνης και δημιουργίας», διάφορα υλικά (πανιά, κορδέλες, καπέλα, μουσικής, χαρτιά, μαρκαδόροι, μουσικά όργανα, κ.ά.). Τα υλικά που χρησιμοποιήθηκαν διευκόλυναν τη συμμετοχή όλων στις δραστηριότητες, βοήθησαν στην κατανόηση των εννοιών και συνέβαλαν στην έκφραση και δημιουργία.

Παρουσίαση των δραστηριοτήτων – τα διδακτικά βήματα

Οι δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια του εργαστηρίου ήταν δραστηριότητες που στόχευαν αρχικά στην γνωριμία των μελών της ομάδας και με τα υλικά του προγράμματος.



Παιχνίδια γνωριμίας των μελών της ομάδας. Ζητήθηκε από τα μέλη της ομάδας να αλλάζουν θέσεις στον κύκλο με διαφορετικές οδηγίες που δινόταν αρχικά από τον εμπνευστή και μετά από τα ίδια τα μέλη. Σε ζευγάρια πήραν συνέντευξη ο ένας από τον άλλο και στην ολομέλεια η κάθε ομάδα παρουσίασε κοινά και διαφορετικά χαρακτηριστικά των μελών της. Τα μέλη της ομάδας κινούνται στο ρυθμό της μουσικής και στα σταματήματα δημιουργούν με τα σώματα τους διάφορες συνθέσεις, όπως αστέρια, τραμπάλες, δεινόσαυρους, κύκλους, ευθείες ή καμπύλες γραμμές. Η σύνθεση των ομάδων ποικίλει και γίνεται με τυχαίο τρόπο για να γνωριστούν και να επικοινωνήσουν όλα τα μέλη.

Στη συνέχεια παίξαμε παιχνίδια με στόχο τη γνωριμία με τα μουσικά όργανα, το ηχόχρωμα και τα χαρακτηριστικά τους. Συνοδέψαμε ρυθμικά το γνωστό παιδικό τραγούδι «το φεγγαράκι», το χορέψαμε και το αποτυπώσαμε εικαστικά σε ομάδες.

Ακολούθησαν παιχνίδια για την εξερεύνηση της φωνής και της αναπνοής. Σε μικρές ομάδες δημιούργησαν ιστορίες σε παράξενες γλώσσες και τις παρουσίασαν στην ολομέλεια. Για την προσέγγιση της παύσης παίξαμε παιχνίδια με αγάλματα, αγάλματα στο μουσείο που οδηγούνται σταδιακά σε κίνηση μέσα από την παρουσία – απουσία του φύλακα. Για να βιώσουμε τη διάρκεια του ήχου γίναμε μικροφωνοπλάσματα, πλασματάκια που κινούνται μόνο όσο ακούν τον ήχο και ακινητοποιούνται όταν δεν τον ακούν. Το κινητικό-βιωματικό παιχνίδι μας οδήγησε στη γραφική αποτύπωση της διάρκειας του ήχου και τα πρώτα αυτά έργα μας έδωσαν αφορμή να τα αποδώσουμε με φωνή και ήχους από τα μουσικά όργανα. Αποδώσαμε με όργανα, με κίνηση και με φωνή δοσμένες γραφικές παρτιτούρες. Παιχνίδια για την καλλιέργεια της εμπιστοσύνης ανάμεσα στα μέλη της ομάδας, όπως ο τυφλός και ο οδηγός, εμπλουτίστηκαν με τη δημιουργία κινητών και ακίνητων εμποδίων. Η διδασκαλία των ρυθμικών μοτίβων έγινε με ιστορία, δραματοποίηση και παιχνίδια εξοικείωσης. Ακολούθησαν παιχνίδια με τις ρυθμικές αξίες με στόχο να βιώσουν το ρυθμό με όλες τις αισθήσεις και να μπορούν να αναπαράγουν ρυθμικά μοτίβα με ηχηρές κινήσεις, χτύπημα των οργάνων κ.ά. Προσεγγίσαμε την έννοια της έντασης με το σώμα, την κίνηση και την αναγνωρίσαμε με μουσικές ακροάσεις. Η έννοια της φόρμας, δουλεύτηκε με όλες τις τέχνες και εντοπίσαμε μορφές της σε έργα μουσικά, εικαστικά αλλά και δημιουργήσαμε και δικά μας σε δοσμένες φόρμες. Στο τελευταίο στάδιο του εργαστηρίου οι συμμετέχοντες δημιούργησαν δικές τους καλλιτεχνικές συνθέσεις, αξιοποιώντας τις γνώσεις που κατέκτησαν και εκφραζόμενοι δημιουργικά και καλλιτεχνικά και τις παρουσίασαν στις άλλες ομάδες.

Αξιολόγηση

Η συμμετοχή στο εργαστήριο ήταν σημαντική καθώς οι συμμετέχοντες προσέγγισαν τις βασικές έννοιες των τεχνών, παίξανε παιχνίδια



ενεργοποίησης και γνωριμίας και βίωσαν την διδασκαλία των τεχνών μέσα από ένα ολιστικό πρόγραμμα. Η διδασκαλία των τεχνών είναι σημαντική, η εισαγωγή όμως των παιδιών στον κόσμο των τεχνών και η αισθητική τους καλλιέργεια, μπορεί να γίνει μέσα από ενιαίο πρόγραμμα και ενσωμάτωση όλων των εκφραστικών μέσων. Το πρόγραμμα είχε θετικά αποτελέσματα καθώς επιτεύχθηκαν οι στόχοι στο συγκεκριμένο εργαστήριο με εκπαιδευτικούς. Οι εκπαιδευτικοί συμμετείχαν ενεργά, καλλιέργησαν τα εκφραστικά τους μέσα και βίωσαν τις έννοιες των τεχνών, όπως δήλωσαν και στην προφορική αξιολόγηση που έγινε, όταν ολοκληρώθηκε το εργαστήριο. Ανέφεραν ότι, παρόλο που η πρόταση για ενιαία προσέγγιση των τεχνών υπάρχει από το 1993, και κάποιοι είχαν εφαρμόσει παιχνίδια από το προτεινόμενο πρόγραμμα, ωστόσο η εξελικτική πορεία και η αλληλοσύνδεση των στόχων στο πρόγραμμα θεωρούν ότι συμβάλλει σε πιο ουσιαστική και ποιοτική προσέγγιση των τεχνών και κατ' επέκταση προώθηση της αισθητικής αγωγής.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

- Decroly, O. (1927). *L'évolution affective chez l'enfant*. Bruxelles.
- Eisner, E. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. New Haven and London: Yale University Press.
- Efland, A. (2002). *Art and Cognition*. New York: Teachers College Press
- Evans, I. M., Harvey, S.T., Buckley, L. & Yan, E. (2009). Differentiating Climate Concepts: Academic, Management and Emotional Environments. *Journal of Social Sciences* online. Vol. 4/09: 131-146.
- Patrick, H., Ryan, A. & Kalpan, A. (2007). Early Adolescents Perceptions of the Classroom Social Environment, Motivational Beliefs and Engagement. *Journal of Education Psychology*, 99,/07: 83-98.

Ελληνόγλωσσες

- Αυγητίδου, Σ. (2001). (Επιμ.) *Το παιχνίδι. Σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Γκανά, Γ., Ζησοπούλου, Ε., Θεοδωρίδης, Ν., Καραχάλιου, Α., Κοκκίδου, Μ., & Χατζηκαμάρη, Π. (Ελάτε να Παίξουμε). (1994/2004). *Το Σχολείο– Εργαστήριο Τέχνης και Δημιουργίας*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Τμήμα Νεοελληνικών Σπουδών, Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη.
- Γκανά, Γ., Ζησοπούλου, Ε., Θεοδωρίδης, Ν., Καραχάλιου, Κ., Κοκκίδου, Μ., & Χατζηκαμάρη, Π. (Ελάτε να Παίξουμε). (1999). *Δέκα δημιουργικά βήματα για μια σχολική παράσταση*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Gloton, R. (1976) *Η Τέχνη στο σχολείο*. (μετ. Α.Σαφαρίκας, Ηλ.Βιγγόπουλος) Αθήνα: Νικόδημος



«Προτάσεις Τέχνης και Πολιτισμού στην Εκπαίδευση»

- Κόκκος, Αλέξης & συνεργάτες. (2011). *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες*.
Αθήνα: Μεταίχμιο
- Μπακιρτζής, Κ. (2003). *Η δυναμική της αλληλεπίδρασης στην επικοινωνία*.
Αθήνα: Gutenberg.
- Μπακιρτζής, Κ. (2004). *Επικοινωνία και αγωγή*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η.,(1998). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ντιούι, Τ. (1980). *Εμπειρία και εκπαίδευση*. Αθήνα: Γλάρος.
- Piaget, J., (2000). *Περί Παιδαγωγικής* (Μτφ. Στ. Σαμαρτζή, επιστημονική
επιμέλεια Μ. Αβαριτσιώτη). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Φράγκος, Χ.(1984). *Ψυχοπαιδαγωγική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Vygotsky, L.S., (1997). *Νους στην κοινωνία*. (επιμ. Σ. Βοσνιάδου). Αθήνα:
Gutenberg.

Ελένη Ζησοπούλου

Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου Νηπιαγωγών, 1^ο ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Κ. Μακεδονίας
elzisop@yahoo.gr



Μαθαίνω για το αρχαίο ελληνικό θέατρο μέσα από δραματικές τεχνικές και παιχνίδι

Γιώργος Λυμπέρης

Περίληψη

Το αρχαίο ελληνικό θέατρο αποτέλεσε σταθμό για την άνθηση του θεάτρου σε παγκόσμιο επίπεδο. Είτε σε επίπεδο δραματοουργίας είτε σε επίπεδο αρχιτεκτονικής είχε έντονο αντίκτυπο για πολλούς αιώνες. Οι τεράστιες και καθοριστικές αλλαγές που έγιναν στην Ελλάδα της κλασικής εποχής, αντικατοπτρίζονται στη δραματοουργία και αποτελούν ένα είδος ιστορικού τεκμηρίου. Παράλληλα όμως αποτέλεσε και παιδαγωγικό εργαλείο στην εποχή του, μέσω των αξιών και των νοημάτων που περνούσαν τα έργα των ποιητών αλλά και μετέπειτα, καθώς συγγραφείς στηρίχθηκαν στη δομή των έργων της κλασικής εποχής. Στη συγκεκριμένη μελέτη θα εστιάσουμε στον Αριστοφάνη, ως χαρακτηριστικό εκπρόσωπο της αρχαίας ελληνικής κωμωδίας και ειδικότερα στο έργο του Βάτραχοι. Πώς μπορεί το έργο των Βατράχων να αποτελέσει εκπαιδευτικό εργαλείο στη σύγχρονη πραγματικότητα; Η απάντηση θα δοθεί μέσα από τις δραματικές τεχνικές και το παιχνίδι και συγκεκριμένα μέσα από την παρουσίαση του επιδαπέδιου παιχνιδιού «Παίζοντας με τους Βάτραχους του Αριστοφάνη».

Λέξεις κλειδιά: θέατρο, τεχνικές, εκπαίδευση, Αριστοφάνης, παιχνίδι

1. Εισαγωγή

1.1. Αρχαία ελληνική κωμωδία και παιδί. Τα έργα του Αριστοφάνη.

Στόχος της συγκεκριμένης μελέτης είναι να αναδείξουμε τρόπους αξιοποίησης των έργων του Αριστοφάνη στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Η αρχαία ελληνική κωμωδία με βασικό εκπρόσωπο τον Αριστοφάνη, αδιαμφισβήτητα άσκησαν επιρροή πολλούς αιώνες αργότερα. Τα έργα του Αριστοφάνη γνώρισαν αποδοχή κατά την περίοδο του 16^{ου} αιώνα όπου έχουμε την πρώτη μετάφραση έργων του στα ιταλικά και παράλληλα βλέπουμε σε όλη την Ευρώπη να υπάρχει αποδοχή. Ο Ραμπελαί στη Γαλλία διέπεται από το αριστοφανικό πνεύμα, ο Ρακίνα και ο Μολιέρος τον είχαν ως πρότυπο στα πρώτα τους έργα ενώ στη Γερμανία ο Χανς Ζαξ και αυτός με τη σειρά του τον μιμήθηκε. Παράλληλα στην Αγγλία ανεβαίνουν έργα του ενώ δεν είναι λίγοι οι συγγραφείς που ακολουθούν πιστά τα έργα του όπως για παράδειγμα ο Μπεν Τζόνσον (Stanford, 1993: 58). Δεν αποτελεί έκπληξη η αποδοχή των έργων του Αριστοφάνη μιας και οι πληροφορίες που αποκομίζουμε από τις κωμωδίες του για την κλασική εποχή σημειώνουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον.

Η δραματοουργία του Αριστοφάνη στο σύνολό της διακρίνεται για τα πολιτικά μηνύματα που περνάει, για τη στηλίτευση των κακών πεπραγμένων της αθηναϊκής δημοκρατίας και για το φιλειρηνικό περιεχόμενο (Παπαδόπουλος, 2015: 311). Στοιχεία που συμβάλουν στην ανάπτυξη της



κριτικής σκέψης και θα χαρακτηρίζονταν ιδανικά ως έργα για παιδιά. Ωστόσο τα σεξουαλικής φύσης σχόλια και οι αισχρολογίες καθιστούν απαγορευτική την όποια προσέγγιση των έργων από πρωτότυπο ή μετάφραση από τους ανήλικους θεατές. Μέσω των διασκευών για παιδιά όμως που έχουν γίνει, τα πανανθρώπινα μηνύματα και οι διαχρονικές αξίες των αριστοφανικών έργων μπορούν να αξιοποιηθούν αποτελεσματικά.

Δεν είναι μόνο αυτά τα στοιχεία των αριστοφανικών έργων που κεντρίζουν το ενδιαφέρον των ανήλικων θεατών. Τα αντικρουόμενα στοιχεία που ενυπάρχουν στα έργα όπως το γκροτέσκο με το λυρικό, το κωμικό με το δραματικό τους καθιστούν τις κωμωδίες του Αριστοφάνη έργα λαϊκού χαρακτήρα. Οι ήρωες μπορεί να διέπονται από αρνητικά στοιχεία (βωμολόχοι, πονηροί, αλαζόνες) είναι όμως αυτοί που στο τέλος θα δώσουν μία λύση στο εκάστοτε πρόβλημα. Η κάθαρση μέσω της κωμωδίας επιτυγχάνεται από τη διακωμώδηση και τη σάτιρα ενώ παράλληλα το θέαμα γίνεται διασκεδαστικό και προσφέρει γέλιο στον θεατή. Είναι έντονη η παρουσία των λαϊκών στοιχείων, έχουμε συνύπαρξη της πραγματικότητας και της φαντασίας, οι ήρωες είναι κοντά στον θεατή και επιτρέπουν την ταύτιση. Στοιχεία που αν μελετήσουμε προσεκτικά βλέπουμε και στη σύγχρονη παιδική δραματουργία. Έτσι λοιπόν καταλήξουμε πως τα έργα του Αριστοφάνη έχουν όλα εκείνα τα στοιχεία του δράματος (πλοκή, χαρακτήρες, διάλογος, θέμα) που ανταποκρίνονται στις προσδοκίες των ανήλικων θεατών. Φυσικά με την προϋπόθεση πως αναφερόμαστε πάντα σε διασκευές (Γραμματάς, 1999: 117-125).

1.2. Τρόποι αξιοποίησης αριστοφανικών έργων στην εκπαίδευση.

Πώς όμως μπορούμε να αξιοποιήσουμε στη σχολική τάξη τα έργα του Αριστοφάνη πέρα από τη θεατρική απόδοσή τους από τους μαθητές; Αυτό αποτέλεσε το κύριο ερώτημα για τη δημιουργία του επιδαπέδιου παιχνιδιού «Παίζοντας με τους Βάτραχους του Αριστοφάνη» που θα παρουσιαστεί παρακάτω. Ας δούμε όμως πως φτάσαμε μέχρι εκεί.

Η δασκαλοκεντρική θεώρηση της μάθησης αποτελεί παρελθόν για την εκπαιδευτική διαδικασία. Η ολιστική θεώρηση της γνώσης και η βιωματική μάθηση με επίκεντρο τον μαθητή έχουν αποτελέσει ζητούμενο στη σύγχρονη εκπαίδευση στα πλαίσια μιας ανανεωτικής τάσης που κυριαρχεί τα τελευταία χρόνια.

Έτσι λοιπόν το θέατρο στην εκπαίδευση καθίσταται πολύτιμο εργαλείο για την εκπαίδευση καθώς εμπεριέχει όλα αυτά τα στοιχεία που θα μετατρέψουν τον μαθητή από παθητικό δέκτη της γνώσης σε συνδημιουργό και κοινωνό της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Το θέατρο στην εκπαίδευση αποτελεί ένα πολυσύνθετο γεγονός που δεν περιορίζεται μόνο στις μορφωτικές αξίες που εμπεριέχει η θεατρική παράσταση. Αντίθετα μιλάμε για μία πληθώρα μορφών όπως το θεατρικό παιχνίδι, ο θεατρικός αυτοσχεδιασμός, η παντομίμα, το εργαστήριο γραφής, η δραματοποίηση, το



θεατρικό δρώμενο (Γραμματάς, 2001: 39-55). Και εδώ έρχονται να προστεθούν όλες οι δραματικές/θεατρικές τεχνικές που ενισχύουν τα συγκεκριμένα είδη και αποτελούν πολύτιμα εκπαιδευτικά εργαλεία. Το θέατρο στην εκπαίδευση φεύγει από τα στενά όρια που είχε στο παρελθόν και αποτελεί έναν τρόπο διδασκαλίας ακόμη και για τα υπόλοιπα μαθήματα.

Επιπρόσθετα, το παιχνίδι θεωρείται ένας ιδανικός τρόπος για την αξιοποίηση των δραματικών κειμένων, καθώς μέσω τις πολυαισθητηριακής του διάστασης συμβάλει στην κατανόηση του φανταστικού. Οι θεωρίες που ασχολούνται με τη χρησιμότητα του παιχνιδιού στον άνθρωπο και τη συμβολή του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι πολλές. Ο Αριστοτέλης στην *Ποιητική* αναφέρεται στη μίμηση στα πλαίσια της ανάγκης του ανθρώπου για παιχνίδι. Ο Σίλλερ σχολιάσει την ορμή του παιχνιδιού ως συνδετικό κρίκο μεταξύ της αισθητηριακής και της μορφικής ορμής ενώ ο Χουιζίνγκα υποστηρίζει την έμφυτη τάση του ανθρώπου για παιχνίδι ήταν το εφελτήριο για τη γέννηση του πολιτισμού (Λενακάκης, 2013: 62-63). Η συμβολική λειτουργία κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού οδηγεί από την αφηρημένη σκέψη στην πράξη, λειτουργία που συνδέει άμεσα το παιχνίδι με τη δραματική τέχνη (Κοντογιάννη, 2000: 44-60).

Θεωρώντας σύγχρονα εκπαιδευτικά εργαλεία τις μορφές θεάτρου στην εκπαίδευση, τις δραματικές τεχνικές και το παιχνίδι, και έχοντας ως στόχο την ολιστική θεώρηση της γνώσης στα πλαίσια των ανανεωμένων σχολικών προγραμμάτων προέκυψε η δημιουργία του επιδαπέδιου παιχνιδιού «Παίζοντας με τους Βάτραχους του Αριστοφάνη».

2. Παίζοντας με τους Βάτραχους του Αριστοφάνη. Επιδαπέδιο παιχνίδι με την αξιοποίηση των δραματικών τεχνικών.

2.1. Περιγραφή της ιδέας.

Το «Παίζοντας με τους Βάτραχους του Αριστοφάνη» είναι το μοναδικό επιδαπέδιο παιχνίδι που αξιοποιεί τις δραματικές τεχνικές, εμπλέκει πολλές μορφές του θεάτρου στην εκπαίδευση, ακολουθεί τις επιταγές των θεωριών περί παιχνιδιού και παράλληλα οδηγεί τον μαθητή να γνωρίσει βιωματικά το έργο Βάτραχοι του Αριστοφάνη ενώ ταυτόχρονα δίνει πληροφορίες για το θέατρο της κλασικής εποχής.



Εικόνα 1. Λογότυπο παιχνιδιού



«Προτάσεις Τέχνης και Πολιτισμού στην Εκπαίδευση»

Το παιχνίδι αποτελείται από 8 επίπεδα-πίστες που δημιουργήθηκαν με βάση τη δομή της αρχαίας ελληνικής κωμωδίας και συγκεκριμένα τη δομή του έργου των Βατράχων του Αριστοφάνη. Κάθε πίστα απεικονίζεται με διαφορετικό χρωματισμό. Κάθε ένα από τα κουτάκια υπάρχουν εντολές, μέρη αφήγησης της ιστορίας, ερωτήσεις, ποιές, κυρίαρχο κομμάτι όμως αποτελούν οι δραματικές τεχνικές. Οι πίστες είναι οι εξής: πρόλογος, ψευδοπάροδος, πρόλογος (συνέχεια) ή ψευδοπάροδος, αληθινή πάροδος, επεισόδια και χορικά, παράβαση, επεισόδια, έξοδος.



Εικόνα 2. Οι πίστες του παιχνιδιού.

2.2. Πως παίζεται το παιχνίδι και τρόποι αξιοποίησης στην τάξη.

Οι συμμετέχοντες χωρίζονται σε δύο ομάδες. Ωστόσο η ύπαρξη των ομάδων δεν έχει ως στόχο τον ανταγωνισμό αλλά την ομαδοσυνεργατική. Για αυτό κάθε κουτί της πίστας παίζεται από μία ομάδα και το επόμενο παίζεται από την άλλη ομάδα. Στην ουσία η μία ομάδα ξεκλειδώνει το επόμενο κουτάκι για την επόμενη. Συνεπώς όλα τα κουτιά του παιχνιδιού θα παιχτούν από τους



συμμετέχοντες διαδοχικά. Με την επίτευξη των αποστολών οι μαθητές κερδίζουν ή χάνουν δραχμές και οβολούς. Νικητής δεν υπάρχει. Ο τελικός στόχος του παιχνιδιού είναι όλοι οι μαθητές να φτάσουν στο τέλος της κωμωδίας και να καταφέρουν να επιτύχουν τον αρχικό στόχο των ηρώων της κωμωδίας. Το παιχνίδι συντονίζει ο εκπαιδευτικός της τάξης ο οποίος πέρα από την ομαλή διεξαγωγή του παιχνιδιού συμμετέχει και ο ίδιος.

Οι μορφές του θεάτρου και οι δραματικές τεχνικές που αξιοποιούνται είναι οι εξής: αυτοσχεδιασμός, αντικείμενα του ήρωα, δάσκαλος σε ρόλο, μαθητής σε ρόλο, παντομίμα, μανδύας του ειδικού, παιχνίδια στάτους, ομαδικός ρόλος, παγωμένες εικόνες, κρυφάκουσε τη συνομιλία (overheard conversations), αγώνες επιχειρημάτων, συνέντευξη, ανακριτική καρτέλα, ρόλος στον τοίχο ενώ παράλληλα υπάρχουν δραστηριότητες μουσικοκινητικής και δημιουργικής γραφής. Οι ερωτήσεις και οι ποιές σχετίζονται με το ιστορικό πλαίσιο της εποχής των Βατράχων αλλά και με τις σκηνοθετικές σημειώσεις/αναλύσεις που έχουν γίνει από τους μελετητές Standord και Dover.

Η επιλογή του έργου των Βατράχων του Αριστοφάνη υπήρξε απόρροια της ενδιαφέρουσας πλοκής της κωμωδίας, της ύπαρξης γκροτέσκων στοιχείων που προσελκύουν τα παιδιά αλλά πρωτίστως λόγω των πλούσιων θεμάτων που πραγματεύεται ο Αριστοφάνης όπως δημοκρατία, δουλεία, αξία δραματικής ποίησης, έννοια του πολίτη, αξία της επιχειρηματολογίας, οικονομικές συναλλαγές, γεωγραφικές αναφορές, προβολή ιστορικών γεγονότων. Οι Βάτραχοι είναι ένα έργο κατά το οποίο ο μαθητής έρχεται άμεσα σε επαφή με τον κόσμο του αρχαίου ελληνικού θεάτρου αφού το βασικό θέμα του έργου είναι το ταξίδι του Διόνυσου και του δούλου του Ξανθία στον κάτω κόσμο με στόχο να φέρουν πίσω τον Ευριπίδη μιας και η παραγωγή δραματικών κειμένων χαρακτηρίζεται φτωχή σε περιεχόμενο από τη στιγμή που όλοι οι σπουδαίοι τραγικοί ποιητές έχουν πεθάνει. Συνεπώς ο μαθητής κατανοεί τον περίπλοκο αλλά και πλούσιο κόσμο της αρχαίας δραματικής ποίησης.

Άλλος λόγος πρωτοτυπίας της συγκεκριμένης διδακτικής πρότασης είναι οι δυνατότητες αξιοποίησης της στη σχολική τάξη. Αρχικά οι μαθητές μπορούν να παίξουν το παιχνίδι ως πρώτη ανάγνωση του έργου Βάτραχοι με στόχο το ανέβασμα μίας σχολικής παράστασης. Επιπρόσθετα, συνδέεται διαθεματικά με ενότητες των σχολικών μαθημάτων ή και αυτούσια μαθήματα, όπως:

- Πολιτισμός, ιστορία στο μάθημα της Μελέτης Περιβάλλοντος Γ&Δ Δημοτικού.
- Θέατρο της αρχαίας Ελλάδας στο μάθημα της Ιστορίας Δ Δημοτικού.
- Γεωγραφία
- Δικαιώματα, ελευθερίες και υποχρεώσεις του πολίτη στο μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής της Ε Δημοτικού.



- Θέματα τέχνης και ιστορίας όπως αυτά προβάλλονται στο μάθημα της Γλώσσας σε όλες τις τάξεις του δημοτικού.
- Θεατρική αγωγή.

Έτσι λοιπόν ο εκπαιδευτικός μπορεί σε βάθος χρόνου να καλύψει ενότητες των συγκεκριμένων μαθημάτων με βιωματικό τρόπο μέσα από μία ενιαία διδακτική πρόταση. Προσπαθώντας να εντοπίσουμε το ηλικιακό κοινό που απευθύνεται η συγκεκριμένη πρόταση διαπιστώνουμε πως αφορά ένα ευρύ φάσμα μεταξύ Δ-Στ τάξεων του δημοτικού. Φυσικά καταλυτικό ρόλο παίζει και η προσέγγιση από τον εκπαιδευτικό καθώς μπορεί με μικρές αλλαγές να το φέρει πιο κοντά στις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών του. Ως ιδανική διάρκεια του προγράμματος ορίζονται οι 4 ως 6 διδακτικές ώρες, ανάλογα με την ηλικία και τον αριθμό των παιδιών.

2.3. Στόχοι και επιδιώξεις. Εφαρμογή της διδακτικής πρότασης μέχρι σήμερα.

Πρωταρχικός στόχος του συγκεκριμένου παιχνιδιού είναι η μετάδοση των αξιών της αρχαίας ελληνικής κωμωδίας του Αριστοφάνη και των γνώσεων για το αρχαίο ελληνικό θέατρο μέσα από τις επιταγές των θεωριών περί παιχνιδιού. Οι μαθητές μαθαίνουν για το μηχανισμό οργάνωσης των θεατρικών παραστάσεων και κατανοούν το διαγωνιστικό και θρησκευτικό πλαίσιο που λάμβαναν μέρος, μέσω των ερωτήσεων του παιχνιδιού.

Παράλληλα επιδίωξη αποτελεί και η εξοικείωση με τη δομή του έργου και των επιμέρους στοιχείων του. Έτσι πέρα από τα νοήματα κατανοούν και τη σπουδαιότητα της δραματικής ποίησης ως λογοτεχνικό είδος.

Η αξιοποίηση των δραματικών τεχνικών ενθαρρύνει τη συμμετοχή όλων των μαθητών, κάνει τη μάθηση προσιτή σε όλους και ενισχύει τον μαθητή να βιώσει τη νέα πληροφορία, να την κατακτήσει, να την αναζητήσει ο ίδιος μόνος του έτσι ώστε να καταφέρει να συμμετάσχει στο παιχνίδι.

Ο σχεδιασμός του παιχνιδιού φιλοδοξεί να συγκεντρώσει τις διδακτικές ενότητες που βρίσκονται στα σχολικά μαθήματα και σχετίζονται με τον αρχαίο ελληνικό κόσμο και τη γέννηση του αρχαιοελληνικού δράματος με έμφαση στην πλοκή του αριστοφανικού έργου Βάτραχοι.

Μέχρι σήμερα το παιχνίδι έχει παρουσιαστεί σε σχολικές τάξεις μαθητών Γ-Στ δημοτικού στα πλαίσια σχολικών μαθημάτων (Λυμπερης, 2015: 207-218) ενώ παράλληλα έχει αποτελέσει μέρος του πολιτιστικού προγράμματος «Γνωρίζω το αρχαίο ελληνικό θέατρο» που πραγματοποιήθηκε από τους μαθητές της Δ δημοτικού του 10ου δημοτικού σχολείου Κομοτηνής για το σχολικό έτος 2018-2019.

3. Παίζοντας με τους Βάτραχους του Αριστοφάνη στο συνέδριο «Προτάσεις Τέχνης και Πολιτισμού στην Εκπαίδευση»

Κατά τη διάρκεια του συνεδρίου «Προτάσεις Τέχνης και Πολιτισμού στην Εκπαίδευση» το παιχνίδι «Παίζοντας με τους Βάτραχους του Αριστοφάνη»



παρουσιάστηκε σε μία ομάδα 8 εκπαιδευτικών σε διάρκεια 2 ωρών. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον είχε η ετερογένεια της συγκεκριμένης ομάδας καθώς εμπεριείχε εκπαιδευτικούς της γενικής αλλά και της ειδικής αγωγής, συγκεκριμένα νηπιαγωγούς, δάσκαλους και φιλόλογους.

Αρχικά πραγματοποιήθηκε μία συζήτηση με τα κίνητρα των συμμετεχόντων στο βιωματικό εργαστήριο. Συμπερασματικά, οι εκπαιδευτικοί έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την προσέγγιση της αρχαίας ελληνικής κωμωδίας μέσα από το παιχνίδι. Οι περισσότεροι από αυτούς ήδη είχαν εκπονήσει στο παρελθόν δράσεις και προγράμματα σχετικά με το αρχαίο ελληνικό θέατρο στην επαγγελματική τους πορεία. Παρόλα αυτά σημειώθηκε πως ενώ αξιοποιούν διάφορες μορφές του θεάτρου στην εκπαίδευση είναι λίγες οι φορές που και οι ίδιοι «παίζουν» θέατρο. Στη συνέχεια έγινε μία πρώτη παρουσίαση της συγκεκριμένης διδακτικής πρότασης κατά την οποία είχαμε σα γνώμονα τους τρόπους που αυτό μπορεί να προσαρμοστεί σε κάθε ηλικία. Καταλήξαμε πως ο κύριος άξονας της ιδέας, δηλαδή η αξιοποίηση των δραματικών τεχνικών αλλά και η δομή του παιχνιδιού καλύπτουν τους διδακτικούς τους στόχους. Ωστόσο προβληματιστήκαμε για τη λειτουργία ορισμένων δραματικών τεχνικών και ορισμένων ερωτήσεων γνώσεων σε ηλικίες μαθητών νηπιαγωγείου. Αν και το παιχνίδι έχει δημιουργηθεί για μαθητές Δ-Στ δημοτικού, βρήκαμε τρόπους για την προσέγγιση του από μικρότερες ηλικίες μιας και η δομή του είναι ευέλικτη, δεν είναι δεσμευτική και δίνει το περιθώριο για τροποποιήσεις από τους εκπαιδευτικούς.

Το παιχνίδι ξεκίνησε και οι εκπαιδευτικοί χωρισμένοι σε δύο ομάδες ζωντάνεψαν την ιστορία των Βατράχων. Κι ενώ στα πρώτα βήματα του παιχνιδιού οι συμμετέχοντες έπαιζαν ενώ ταυτόχρονα συζητούσαν για τους τρόπους αξιοποίησης στην τάξη, στην πορεία αφέθηκαν στο παιχνίδι και μπήκαν οι ίδιοι στη θέση των μαθητών τους. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσίασε η ευκολία των εκπαιδευτικών να μπουνε σε ρόλο μέσα από τη χρήση αυτοσχέδιων κουστουμιών και σκηνικών αντικειμένων ακολουθώντας τις επιταγές του παιχνιδιού. Κατά τη διάρκεια των ερωτήσεων έγινε συζήτηση για το πόσο σημαντικό είναι να μην δίνουμε στα παιδιά έτοιμη την γνώση αλλά να τους ενισχύουμε στο να ψάξουν μόνοι τους αξιοποιώντας τις πληροφορίες που δίνουμε κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού.

Στο τέλος του εργαστηρίου ακολούθησε συζήτηση σχετικά με την εμπειρία τους και τα σχόλια ήταν ενθαρρυντικά, δείχνοντας και οι ίδιοι ενδιαφέρον να εντάξουν μία τέτοια πρακτική στη διδασκαλία τους. Το υψηλό επίπεδο των συμμετεχόντων, η διάθεσή τους για μία καινούρια πρόταση και η κριτική τους ματιά γέννησε σημαντικές ερωτήσεις, παρατηρήσεις και σχόλια για το παιχνίδι που σε μελλοντική παρουσίασή του σίγουρα θα ληφθούν υπόψη. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αυτών των παρατηρήσεων ήταν ο εντοπισμός περισσότερων θεματικών ενοτήτων που συνδέονται με

«Προτάσεις Τέχνης και Πολιτισμού στην Εκπαίδευση»

το παιχνίδι, όπως συγκεκριμένες ενότητες μαθηματικών. Στοιχείο που δεν είχε γίνει αντιληπτό κατά τον σχεδιασμό του παιχνιδιού.



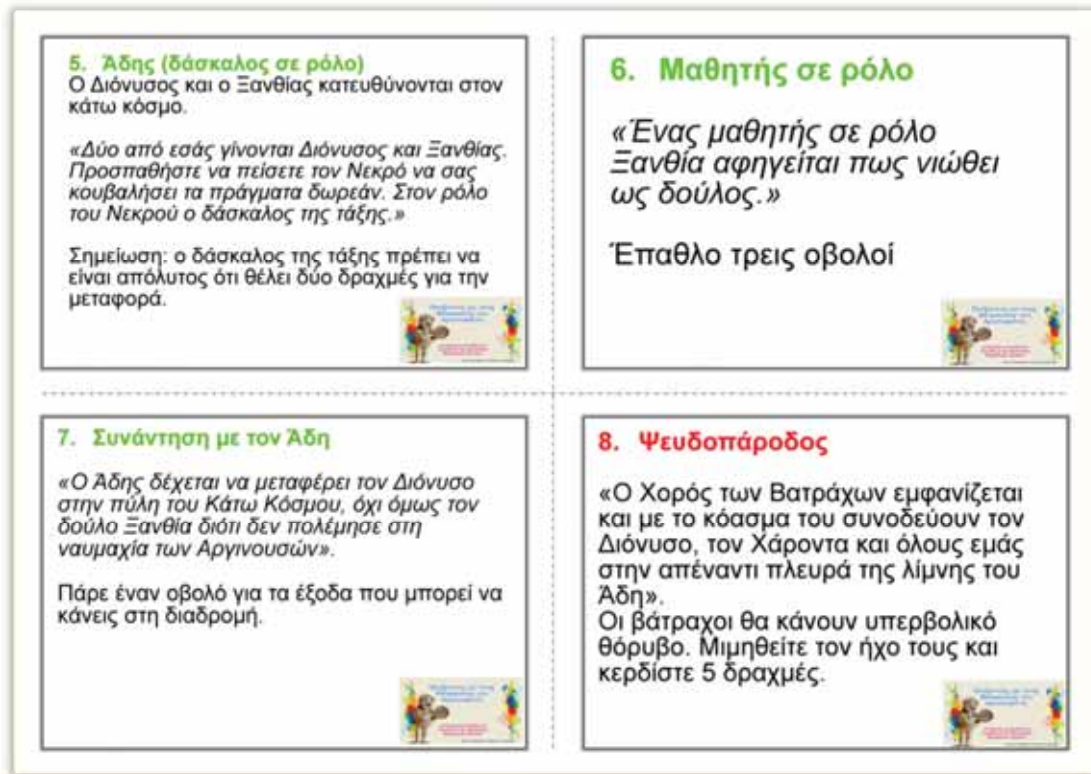
Εικόνα 3. Κουστούμια και σκηνικά αντικείμενα



Εικόνα 4. Η επιδαπέδια μορφή του παιχνιδιού στο συνέδριο



«Προτάσεις Τέχνης και Πολιτισμού στην Εκπαίδευση»



Εικόνα 5. Κάρτες του παιχνιδιού

3. Επίλογος

Η αξιοποίηση των δραματικών τεχνικών και του παιχνιδιού για την εφαρμογή του αρχαίου ελληνικού θεάτρου στην εκπαίδευση αποτελεί ένα καινοτόμο και ενδιαφέρον πεδίο. Αδιαμφισβήτητα οι ανάγκες των μαθητών έχουν αλλάξει. Η εκπαιδευτική κοινότητα οφείλει να αφουγκραστεί την ανάγκη των παιδιών για νέους τρόπους προσέγγισης της γνώσης που να συνδυάζουν τη βιωματική μάθηση αλλά και τα ενδιαφέροντα των παιδιών. Σε μια εποχή όπου η χρήση της τεχνολογίας από τα παιδιά ακμάζει, το παιχνίδι πρέπει να επανέλθει αξιοποιώντας τον εκπαιδευτικό του χαρακτήρα.

Το αρχαίο ελληνικό θέατρο αποτελεί πηγή πλούτου γνώσεων. Όχι μόνο σήμερα, εδώ και εκατοντάδες χρόνια. Αξίζει να το εκμεταλλευτούμε και να προάγουμε τις αξίες του με σύγχρονο τρόπο.

Το επιδαπέδιο παιχνίδι «Παίζοντας με του Βάτραχους του Αριστοφάνη» αποτελεί μία μόνο πρόταση και η παρουσία του στο συνέδριο φιλοδοξεί να ενισχύσει τη δημιουργία παρόμοιων προτάσεων.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσσες

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

Αθήνα: Τυπωθήτω.

Γραμματάς, Θ. (2001). *Διδακτική του θεάτρου*. Αθήνα: Τυπωθήτω.



- Κοντογιάννη, Α. (2000). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Λενακάκης, Α. (2013). Η μορφοπαιδευτική αξία του παιχνιδιού και του θεάτρου στην εκπαίδευση. Στο Θ. Γραμματάς (επιμ.) *Εγχειρίδιο σημειώσεων θεατρικής παιδείας για εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*, σσ. 58-77, Αθήνα: ΘΑΛΗΣ.
- Λυμπέρης, Γ. (2015). Παίζοντας με τους Βάτραχους του Αριστοφάνη. Αξιοποιώντας το δραματικό κείμενο μέσα από μία καινοτόμα πρόταση. Στο Σ. Παπαδόπουλος (επιμ.), *Πρακτικά του 2^{ου} forum Νέων Επιστημόνων. Θέατρο και θεατρικές τεχνικές στην αγωγή και την εκπαίδευση*. Πρόγραμμα Θαλής. *Θέατρο και θεατρικές τεχνικές στην αγωγή και την εκπαίδευση* (σσ. 207-218). Αθήνα Ανακτήθηκε στις 21/10/2019 από <https://docplayer.gr/453613-2-o-forum-neon-epistimonon-theatro-kai-theatrikes-tehnikes-stin-agogi-kai-tin-ekpaideysi.html>
- Παπαδόπουλος, Σ. (2015). Η Ειρήνη του Αριστοφάνη για κοινό ανήλικων θεατών: Παιδαγωγικές διαστάσεις. Στο Κ. Κυριακός (επιμ.), *Πρακτικά του Δ' Πανελληνίου Θεατρολογικού Συνεδρίου του Τμήματος Θεατρικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Πατρών (26-29.5.2011): Το αρχαίο ελληνικό θέατρο και η πρόσληψή του* (σσ. 311 -326). Πάτρα [ISBN 978-960-89231-1-9]
- Stanford, W. (1993). *Αριστοφάνους Βάτραχοι. Κριτική και ερμηνευτική έκδοση* (Μ. Μπλέτας, μτφρ). Αθήνα: Εκδόσεις Καρδαμίτσα.

Γιώργος Λυμπέρης

Θεατρολόγος, ΠΕ Ροδόπης
giorlib@yahoo.gr



«Ζήσε την ιστορία» Επαυξημένες εμπειρίες αφήγησης

Ιωάννα Μανάφη - Δωροθέα Δασκάλου - Αγαπία Σερετούδη

Περίληψη

Το εργαστήριο αυτό αφορά σε δράσεις φιλιαναγνωσίας για μαθητές Δημοτικού με την αξιοποίηση της ψηφιακής τέχνης. Αρχικά, με τη βοήθεια μιας οπτικοακουστικής καλλιτεχνικής δημιουργίας χωρικής επαυξημένης πραγματικότητας, οι συμμετέχοντες απολαμβάνουν μια επαυξημένη εμπειρία διπλής αφήγησης, ενώ στη συνέχεια, στο πλαίσιο μιας δραστηριότητας δημιουργικής "οπτικοακουστικής γραφής", βιντεοσκοπούν τη δική τους ιστορία με "ζωντανές" εικόνες και ήχο μέσω μιας εφαρμογής επαυξημένης πραγματικότητας.

Λέξεις κλειδιά: οπτικοακουστική έκφραση, επαυξημένη πραγματικότητα, ψηφιακή τέχνη

1. Εισαγωγή

Ζούμε σε μια εποχή που κατακλύζεται και καθοδηγείται σημαντικά από τη βιομηχανία της εικόνας. Στις κοινωνίες δυτικού τύπου, παιδιά και ενήλικες καταναλώνουν ένα μεγάλο τμήμα του ημερήσιου χρόνου τους μπροστά στην τηλεοπτική οθόνη, στην περιήγηση στον παγκόσμιο ιστό, στις εικόνες των έντυπων και τηλεοπτικών διαφημίσεων και κάθε είδους οπτικών επιδείξεων (Γρόσδος, 2010).

Η αφήγηση και η διατύπωση νοημάτων με εικόνες και ήχους αποτελεί ένα εναλλακτικό σύστημα επικοινωνίας πέρα από τον γραπτό και τον προφορικό λόγο. Πρόκειται για την οπτικοακουστική έκφραση που, αν και δε διέπεται από την αυστηρότητα που χαρακτηρίζει τον γραπτό λόγο, ωστόσο αποτελεί μία εναλλακτική "γλώσσα" επικοινωνίας που κατακτάμε εμπειρικά, ως καταναλωτές πληθώρας οπτικοακουστικών μηνυμάτων που καθημερινά μας απευθύνονται. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011β)

Οι σημερινοί μαθητές μιλούν τη "γλώσσα" αυτή ως φυσικοί "ομιλητές", όπως ένα νήπιο μιλά τη μητρική του γλώσσα ενώ ακόμα δεν ξέρει να γράφει και να διαβάζει. Για τον λόγο αυτό είναι σημαντική η παρέμβαση του σχολείου για τη συστηματική εξοικείωση των μαθητών με την οπτικοακουστική έκφραση, παρέμβαση που μπορεί να ενταχθεί στο πλαίσιο της αισθητικής αγωγής (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011β). Η Ουρανία Κούβου (2010) αναπτύσσοντας το μοντέλο της "Μελέτης του Πολιτισμού της Οπτικής Επικοινωνίας", ένα από τα οκτώ μοντέλα για τη διδακτική της τέχνης, εξηγεί την επιτακτικότητα της καλλιέργειας του ανθρώπου ως θεατή, αλλά και ως δημιουργού, όχι μόνο ως προς την ακαδημαϊκή έννοια της "τέχνης", αλλά και ως προς την κοινωνική συνείδηση που αυτή διαμορφώνει. Γιατί «η τέχνη ασκεί φαινομενικά την μικρότερη επίδραση, όμως, στην πραγματικότητα,



επιδρά στον τρόπο που οι άνθρωποι σκέφτονται, αισθάνονται και αντιλαμβάνονται, πράγμα που τελικά έχει μεγαλύτερη σημασία από αυτό που γνωρίζουν ή νομίζουν πως γνωρίζουν. Η τέχνη μας κάνει να σκεφτόμαστε αυτή τη μελλοντική κοινωνία, που ακόμα δεν υπάρχει». (Κ. Σμωλ όπως αναφέρεται στο Κανελλόπουλος & Τσαφταρίδης, 2010).

Είναι απαραίτητη η εξοικείωση με την καθημερινή οπτικοακουστική κουλτούρα των μαθητών (τηλεόραση και διαδίκτυο), αλλά, επιπλέον, και με την καλλιτεχνική οπτικοακουστική έκφραση, που αφορά στην καλλιτεχνική φωτογραφία, τον κινηματογράφο, το κινούμενο σχέδιο και κάθε μορφής τεχνική παραγωγή κίνησης από αντικείμενα (animation), τη βιντεοάρτ, τη δημιουργική ηχογράφηση (ραδιοσκηνοθεσία ή ηχοσκηνοθεσία), τα κόμικς, τις κάθε είδους μορφές ηλεκτρονικής οπτικοακουστικής έκφρασης μέσα σε περιβάλλον ηλεκτρονικού υπολογιστή, όπως η ηλεκτρονική σχεδίαση - computer graphics, το τρισδιάστατο κινούμενο σχέδιο - 3D animation, οι εγκαταστάσεις εικονικής πραγματικότητας - virtual reality installations κ.ά. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011b)

Η οπτικοακουστική παιδεία δύναται να διαπερνά τα γνωστικά αντικείμενα του Προγράμματος Σπουδών με την ανάγνωση και την παραγωγή οπτικοακουστικών κειμένων σε όλα τα μαθήματα ως διδασκαλία μιας σύγχρονης, εναλλακτικής "γλώσσας" με εικόνες και ήχους που θα αποτελέσει εφόδιο για κάθε νέο πολίτη. (Θεοδωρίδης, 2016)

2. Συνοπτική περιγραφή εργαστηρίου

Το προτεινόμενο βιωματικό εργαστήριο, που αφορά στην υλοποίηση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος φιλιαναγνωσίας για μαθητές Δημοτικού, βρίθκει οπτικοακουστικών ερεθισμάτων καθιστώντας τους συμμετέχοντες τόσο θεατές όσο και παραγωγούς οπτικοακουστικών έργων.

Στο α' μέρος του εργαστηρίου, οι συμμετέχοντες θα έρθουν σε επαφή με μια οπτικοακουστική καλλιτεχνική δημιουργία χωρικής επαυξημένης πραγματικότητας (Spatial Augmented Reality). Πιο συγκεκριμένα, δημιουργήθηκε μία καινοτόμος, όσον αφορά το μέσον, παρουσίαση, η οποία χρησιμοποιεί μια διπλή αφήγηση. Το έργο του Ζαχαρία Παπαντωνίου "Τα Ψηλά Βουνά" επικοινωνείται στους μαθητές με δυο άμεσους τρόπους: τη λεκτική και την εικονιστική αφήγηση. Πρόκειται για έναν ζοφερό διάλογο μεταξύ των λέξεων, των εικόνων, της ηχητικής υπόκρουσης και του θεατή. Όπως αναφέρει η Μένη Κανατσούλη (2010), «εικονογράφηση και κείμενο συνιστούν δυο αφηγήσεις που συνδέονται με (ή αποδίδουν) μια και την αυτή ιστορία, αλλά δεν είναι δυο αφηγήσεις κατ' ανάγκη ταυτόσημες». Άλλωστε, στον βαθμό που εικόνες και λέξεις δίνουν διαφορετικές πληροφορίες, έχουμε μια ποικιλία αναγνώσεων και ερμηνειών (Nikolajeva & Scott όπως αναφέρεται στο Κανατσούλη, 2010). Επιπλέον, επιλέχθηκε μια μεθοδολογία υλοποίησης, η οποία χρησιμοποιεί μινιμαλιστικές οπτικές μορφές, αόριστα προσωποποιημένες και τοποθετημένες σε έναν εξίσου αόριστο χώρο.



Ταυτόχρονα, όμως, με την τεχνολογία προβολής τους, μοιράζονται τη φυσική αίθουσα με κάθε θεατή, δημιουργώντας μια ατμόσφαιρα άμεσης επικοινωνίας. Έτσι, συνοδεύουν την αφήγηση του κειμένου ομαλά, αναπτύσσοντας μια ενδιαφέρουσα και πολυδιάστατη εξέλιξη. Τη δύναμη της επικοινωνίας ολοκληρώνει η συζήτηση που ακολουθεί στην τάξη.

Στο β' μέρος του εργαστηρίου, οι συμμετέχοντες θα γίνουν δημιουργοί οπτικοακουστικών έργων με τη βοήθεια μιας εφαρμογής επαυξημένης πραγματικότητας και τη χρήση έξυπνων φορητών συσκευών (tablet, smartphone). Θα εργαστούν σε ομάδες, στο πλαίσιο μιας δραστηριότητας "οπτικοακουστικής δημιουργικής γραφής", με έντυπες εικόνες που θα "ζωντανεύουν" και με τη δυνατότητα να βιντεοσκοπήσουν την ιστορία τους.

Στόχοι του εργαστηρίου είναι:

- να μυηθούν οι εκπαιδευτικοί σε καινοτόμες ψηφιακές εφαρμογές,
- να γνωρίσουν τρόπους για να εντάξουν μια ψηφιακή καλλιτεχνική δημιουργία στη διδασκαλία τους,
- να απολαύσουν την ψηφιακή τέχνη.

3. Διάρκεια εργαστηρίου – Αριθμός συμμετεχόντων

Η χρονική διάρκεια του εργαστηρίου υπολογίζεται σε δύο ώρες και μπορούν να συμμετάσχουν σε αυτό 15-20 άτομα.

4. Μεθοδολογία της επιμορφωτικής διαδικασίας

Το εργαστήριο αυτό αποτελεί προσομοίωση μιας σχολικής τάξης Δημοτικού, αφού οι συμμετέχοντες, υποδυόμενοι τους μαθητές, θα συμμετάσχουν σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα φιλιαναγνωσίας, όπως ακριβώς αυτό θα υλοποιούνταν σε πραγματικό χρόνο στον χώρο της Σχολικής Βιβλιοθήκης του σχολείου.

Οι συμμετέχοντες, μέσα από τεχνικές αφήγησης ιστοριών και δημιουργικής γραφής, αλληλεπιδρώντας σε μικρές ομάδες, θα εργαστούν στο πλαίσιο της βιωματικής μάθησης και εκπαίδευσης.

5. Συνοπτική περιγραφή δραστηριοτήτων

Α' μέρος: Οι συμμετέχοντες εισέρχονται στην αίθουσα και κάθονται στις καρέκλες που έχουν τοποθετηθεί κατάλληλα γύρω από την εγκατάσταση προβολής. Γίνεται συσκότιση της αίθουσας και αρχίζει η διπλή αφήγηση του έργου: η εμψυχώτρια διαβάζει αποσπάσματα από τα "Ψηλά Βουνά" του Ζ. Παπαντωνίου, ενώ, ταυτόχρονα, τρισδιάστατα γραφικά και ηχοτοπία αναπτύσσουν την δική τους ιστορία συνοδεύοντας το κείμενο.

Μετά την ολοκλήρωση της αφήγησης, αποκαθίσταται ο φωτισμός στην αίθουσα και αρχίζει η συζήτηση με τους συμμετέχοντες. Καταρχάς, καλούνται να εκφράσουν τις πρώτες εντυπώσεις τους από τη συγκεκριμένη εμπειρία αφήγησης. Κατόπιν, μοιράζονται σε όλους, με τρόπο τυχαίο, χρωματιστές πλαστικοποιημένες καρτέλες με ερωτήματα γύρω από τα οποία θα κινηθεί η



συζήτηση. Καθένας από τους συμμετέχοντες τοποθετείται με βάση το ερώτημα που έχει στα χέρια του. Η συζήτηση μπορεί να επεκταθεί σε θέματα σχετικά με το περιβάλλον, όπως η καταστροφή των δασών, η περιβαλλοντική ρύπανση, η κλιματική αλλαγή, η μείωση της βιοποικιλότητας, κ.ά., αφού τα αποσπάσματα του βιβλίου που ακούστηκαν παραπέμπουν σε σχετική θεματολογία.

Β' μέρος: Οι συμμετέχοντες καλούνται να μετακινηθούν στα τραπέζια που υπάρχουν στην αίθουσα σχηματίζοντας ομάδες των 4-5 ατόμων. Τους ζητείται, αρχικά, να εγκαταστήσουν στις φορητές συσκευές τους την εφαρμογή επαυξημένης πραγματικότητας Quiver Vision (<http://www.quivervision.com/apps/quiver>). Αμέσως μετά, μοιράζονται σε κάθε ομάδα φύλλα εργασίας, όσα και τα μέλη της ομάδας, που αφορούν ασπρόμαυρες εικόνες ποικίλης θεματολογίας προερχόμενες από τις συλλογές εικόνων της εφαρμογής QuiverVision. Η οδηγία που δίνεται σε κάθε ομάδα είναι, καταρχάς, να χρωματίσουν τις εικόνες και, στη συνέχεια, να αφηγηθούν μία δική τους πρωτότυπη ιστορία με θέμα την προστασία του περιβάλλοντος βάζοντας τις εικόνες στη σειρά που επιθυμούν. Ενώ τα μέλη των ομάδων χρωματίζουν τις εικόνες, οι εμπυχώτριες κάνουν επίδειξη της εφαρμογής QuiverVision από ομάδα σε ομάδα, ώστε να καταστούν ικανοί να τη χρησιμοποιήσουν μόνοι τους. Μέσω της εφαρμογής, οι εικόνες "ζωντανεύουν" και μετατρέπονται σε επαυξημένες εικόνες με κίνηση και ήχο δίνοντας νέα ερεθίσματα στους συμμετέχοντες για την αφήγηση της ιστορίας τους. Στο τέλος, οι συμμετέχοντες καλούνται να βιντεοσκοπήσουν την ιστορία τους μέσω συγκεκριμένης δυνατότητας που προσφέρει η εφαρμογή. Οι ιστορίες των ομάδων μπορούν να παρουσιαστούν στην ολομέλεια με προβολή (mirroring) από τις φορητές συσκευές στον ηλεκτρονικό υπολογιστή της τάξης.

6. Διδακτικό υλικό – Υλικοτεχνική υποδομή

Τα διδακτικά υλικά που θα χρησιμοποιηθούν από τις εμπυχώτριες και τους συμμετέχοντες του εργαστηρίου είναι:

- το βιβλίο "Τα Ψηλά Βουνά" του Ζαχαρία Παπαντωνίου για την αφήγηση,
- μία εγκατάσταση 3D animation για την οπτικοποίηση του κειμένου,
- πλαστικοποιημένες καρτέλες με ερωτήσεις ως έναυσμα για τη συζήτηση μετά την αφήγηση,
- η εφαρμογή επαυξημένης πραγματικότητας Quiver, διαθέσιμη για συσκευές Android και iOS,
- έντυπες εικόνες για χρωμάτισμα από τις συλλογές εικόνων της εφαρμογής Quiver.

Όσον αφορά την εγκατάσταση 3D animation, πρόκειται για μία ιδιοκατασκευή που χρησιμοποιεί σύγχρονες τεχνικές ολογραμμικής προβολής και λειτουργεί οφθαλμοπατικά, τοποθετώντας τα ψηφιακά

στοιχεία στον φυσικό χώρο. Συντίθεται από τρεις διαφορετικές οπτικές γωνίες δίνοντας τη δυνατότητα στον θεατή να το προσεγγίσει βλέποντάς το κατά μέτωπο ή προφίλ. Το 3D animation δημιουργήθηκε, αντίστοιχα, με τρεις διαφορετικές κάμερες, μία για κάθε γωνία θέασης.



Εικόνα 1. Η εγκατάσταση 3D animation (σε φως και σκοτάδι)

Σχετικά με την απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή για τη διεξαγωγή του εργαστηρίου, κρίνεται απαραίτητη, καταρχάς, μία αίθουσα με δυνατότητα συσκότισης. Οι καρέκλες των συμμετεχόντων θα τοποθετηθούν κατάλληλα, σε τρεις γωνίες θέασης, γύρω από ένα τραπέζι, στο οποίο θα βρίσκεται η συσκευή τρισδιάστατης προβολής. Επιπλέον, καλό θα ήταν να υπάρχουν διάσπαρτα στον χώρο 4-5 τραπέζια, για να εργαστούν οι συμμετέχοντες σε ομάδες, όπως και ένας Η/Υ συνδεδεμένος με βιντεοπροβολέα και με δυνατότητα προβολής σε αυτόν (mirroring) από φορητή συσκευή.

Οι συμμετέχοντες μπορούν να έχουν μαζί τους κάποια έξυπνη φορητή συσκευή (tablet, smartphone) ώστε να εγκαταστήσουν την εφαρμογή επαυξημένης πραγματικότητας QuiverVision, στο πλαίσιο των ομαδικών δραστηριοτήτων.

Τέλος, είναι απαραίτητη η δυνατότητα ασύρματης σύνδεσης στο διαδίκτυο (wifi) για όλους.

7. Προσδοκώμενα αποτελέσματα

Με την υλοποίηση του εργαστηρίου προσδοκάται η γνωριμία των εκπαιδευτικών με την οπτικοακουστική έκφραση και κατ' επέκταση η γνωριμία τους με όψεις της οπτικοακουστικής παιδείας, σε μια προσπάθεια διεύρυνσης της πολιτισμικής τους συνείδησης. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011a)

Αναμένεται να ανακαλύψουν τη γοητεία της έκφρασης με εικόνες και ήχους και να συνειδητοποιήσουν πως πρόκειται για μια νέα, σύγχρονη "γλώσσα", ιδιαιτέρως οικεία στους μαθητές τους.

Τέλος, προσδοκάται η ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών ώστε να εντάξουν στη διδασκαλία τους ανάλογες δραστηριότητες με δημιουργική αξιοποίηση σύγχρονων μορφών ψηφιακής καλλιτεχνικής έκφρασης.



8. Αξιολόγηση των αποτελεσμάτων του εργαστηρίου

Για την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων του εργαστηρίου, θα δοθεί ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο στους συμμετέχοντες, μετά το πέρας του εργαστηρίου, μέσω της ακόλουθης ηλεκτρονικής διεύθυνσης <http://bit.do/augmentedworkshop>.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Γρόσδος, Σ. (2010). Οπτικοακουστικός γραμματισμός: Από το παιδί-καταναλωτή στο παιδί-δημιουργό. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 16, 54-68.
- Θεοδωρίδης, Μ. (2016). Οπτικοακουστική Παιδεία στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση; ... αδιέξοδα και διαδρομές. Στο Σ. Γρόσδος (Επιμ.), *1^ο Πανελλήνιο Επιστημονικό Συνέδριο «Οπτικοακουστικός Γραμματισμός στην Εκπαίδευση», 24-26 Ιουνίου 2016*. (Α' τόμος, 17-24). Θεσσαλονίκη: Περιφερειακή Δ/ση Π.Ε. & Δ.Ε. Κεντρικής Μακεδονίας.
- Κανατσούλη, Μ. (2010). Η πολυσήμαντη γλώσσα των εικόνων στο εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο. Στο Π. Κανελλόπουλος & Ν. Τσαφταρίδης (Επιμ.), *Η τέχνη στην εκπαίδευση, εκπαίδευση στην τέχνη* (σ. 63-78). Αθήνα: Νήσος.
- Κανελλόπουλος, Π. & Τσαφταρίδης, Ν. (Επιμ.). (2010). *Η τέχνη στην εκπαίδευση, εκπαίδευση στην τέχνη*. Αθήνα: Νήσος.
- Κούβου, Ο. (2010). Κι όμως διδάσκεται: Οκτώ μοντέλα διδασκαλίας της τέχνης. Στο Π. Κανελλόπουλος & Ν. Τσαφταρίδης (Επιμ.), *Η τέχνη στην εκπαίδευση, εκπαίδευση στην τέχνη* (σ. 47-56). Αθήνα: Νήσος.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011a). Οδηγός εκπαιδευτικού για την Οπτικοακουστική Έκφραση. Ανακτήθηκε στις 14/10/2019 από http://bit.do/odigos_ekpaideytikou_optikoakoustiki
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011b). Πρόγραμμα Σπουδών για το "Νέο Σχολείο", Πολιτισμός - Δραστηριότητες Τέχνης για την Υποχρεωτική Εκπαίδευση (πρόταση β'). Ανακτήθηκε στις 14/10/2019 από http://bit.do/programma_neo_sxoleio_politismos

Μανάφη Ιωάννα

Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου ΠΕ70,

ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Α.Μ.Θ.

ioannini@yahoo.fr

Δασκάλου Δωροθέα

Καλλιτέχνης Οπτικοακουστικών Μέσων,

Master Τεχνών Ήχου και Εικόνας Ιονίου Πανεπιστημίου

doradask@gmail.com



«Προτάσεις Τέχνης και Πολιτισμού στην Εκπαίδευση»

Σερετούδη Αγαπία

Εκπαιδευτικός ΠΕ70,

1ο Δημοτικό Σχολείο Σουφλίου

sarex63@gmail.com



Ο Ρυθμός και η Comedia Del Arte στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας

Χαράλαμπος Παπαεμμανουήλ

Περίληψη

Η σωστή εκφορά του λόγου σε προφορικό επίπεδο σε μια πρώτη προσέγγιση αλλά και σε γραπτή μορφή είναι ένα από τα πιο μεγάλα εκπαιδευτικά ζητήματα των τελευταίων δεκαετιών. Σε μια σύγχρονη εποχή που η ταχύτητα συμπιέζει τον τρόπο σκέψης από πολύ μικρή ηλικία το βασικό μέσο επικοινωνίας τραυματίζεται είτε μορφικά (ορθογραφία, συντακτικό, λεξιλόγιο, γραμματική) είτε ως εργαλείο δόμησης της σκέψης (εκφραστικές δεξιότητες, οργανωμένη σκέψη, κριτική ικανότητα). Με την πολύτιμη αρωγή του ρυθμού σαν βασικό συστατικό της ομιλίας και του θεατρικού κόσμου της Comedia del arte όπως και οπτικοακουστικού υλικού τα παιδιά είτε ατομικά είτε σε ομάδες θα δημιουργήσουν αποσπάσματα λόγου προσεγγίζοντας την ελληνική γλώσσα με ένα πιο ουσιαστικό και λειτουργικό τρόπο που είναι παράλληλα δημιουργικός και ευχάριστος. Το διδακτικό σενάριο εφαρμόστηκε σε 20 παιδιά με αδυναμία στο μάθημα της γλώσσας και ένα ποσοστό 70% είχε θετική ανταπόκριση ενώ παρουσιάστηκε εμφανής βελτίωση στον τρόπο ομιλίας σε μια ποσοστόση του 50%.

Λέξεις-Κλειδιά: Ομάδα, Ρυθμός, Comedia del arte, Γλώσσα, ορθογραφία, ομιλία

Εισαγωγή

Η ορθογραφία και οι διαφορετικές έννοιες των λέξεων, που δημιουργούνται με την αλλαγή συγκεκριμένων γραμμάτων είναι ένα χαρακτηριστικό της ελληνικής γλώσσας. Υπάρχει πληθώρα λέξεων που είναι ομόηχες αλλά έχουν διαφορετική σημασία. Επίσης, υπάρχουν παρώνυμες λέξεις με διαφορετική σημασία. Τέλος πολλοί ορθογραφικοί κανόνες καθορίζουν τις καταλήξεις των λέξεων (Μαρκαντωνάτος, 2008). Φυσικά ακόμη και οι απλές λέξεις είναι δύσκολο για κάποια παιδιά να είναι ορθογραφήμενες. Επιπρόσθετα η σωστή εκφορά του λόγου είναι μια ακόμη παράμετρος, που εντάσσεται στην ευρύτερη δομή του γλωσσικού μας συστήματος.

Στο πανεπιστήμιο Northwestern του ΙΛΙΝΟΙΣ πραγματοποιήθηκε έρευνα που αποδεικνύει ότι όποιος αντιλαμβάνεται καλύτερα το ρυθμό και τον ενσωματώνει τότε διαθέτει πολύ μεγαλύτερες γλωσσικές ικανότητες. Επίσης, η δυσκολία ανάγνωσης συνδέεται άμεσα με το συντονισμό του σώματος και το ρυθμό της μουσικής (WEB TV SKAI Άρθρο "Μουσική και γλώσσα" 18/09/2013).

Φυσικά, το θέατρο έχει τη δυνατότητα μέσα από τη βιωματική διαδικασία να δώσει τη δυνατότητα ακόμη και σε παιδιά που δεν έχουν ιδιαίτερη κλίση στα γλωσσικά μαθήματα να κατανοήσουν τη σημασία, την ετυμολογία ακόμη και την ορθογραφία των λέξεων (STEVEN CLARK 6^η Διεθνής συνδιάσκεψη για το θέατρο στην εκπαίδευση.-πρακτικά).



Υλοποίηση-Οργάνωση

Η διαμόρφωση και η χωροταξία της σχολικής τάξης αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την πραγματοποίηση όλων των δραστηριοτήτων του διδακτικού σεναρίου, καθώς η κίνηση και η βιωματική προσέγγιση του λόγου διατελούν κυρίαρχο ρόλο στην όλη διαδικασία. Ιδανική θα ήταν η δημιουργία μικρών ομάδων ύστερα από τις πρώτες συλλογικές επαφές, που θα εξερευνούσαν ξεχωριστά τη γλώσσα σε προφορικό και γραπτό επίπεδο με την ανταλλαγή ιδεών-απόψεων, τις διαφορετικές οπτικές κοινών θεμάτων. Βέβαια η χρήση Τ.Π.Ε για την παρακολούθηση οπτικοακουστικού υλικού σχετικού με τους τομείς του σεναρίου είναι απαραίτητη και ενισχύει το ενδιαφέρον των μαθητών.

Σκοπός-Στόχοι

- Ορθογραφία-σημασία λέξεων(ουσιαστικά, επίθετα, ρήματα)
- Συλλαβισμός λέξεων - Καθαρότητα στην εκφορά λόγο (Παπακωνσταντινίου, 2014)
- Γνωριμία με τη σχέση που έχει η γλώσσα μας με τη μουσική και την κίνηση.
- Κατανόηση της σύνδεσης που υπάρχει μεταξύ του λόγου ως μέσου επικοινωνίας και του σώματος.
- Εξοικείωση με τα μέρη του λόγου και τον τρόπο που συντάσσονται προκειμένου να καταλήξουν σε ολοκληρωμένες και σωστά δομημένες προτάσεις.
- Συνεγγύς αλλά και βασισμένη σε συμφραζόμενα καταστάσεων προσέγγιση της σημασίας λέξεων, προτάσεων αλλά και αποσπασμάτων λόγου.
- Δημιουργία αυτοτελών ιστοριών είτε με προφορικό είτε με αποτυπωμένο στο χαρτί λόγο.

Οφέλη

- Δραστηριοποίηση λειτουργιών σώματος.
- Συνδυασμός γλώσσας-κίνησης-μουσικής.
- Αφύπνιση φαντασίας.
- Γνωριμία με τα συναισθήματα.
- Κινητική εξάσκηση.
- Εκφραστικές ικανότητες.
- Μουσική νοημοσύνη.
- Κινητική νοημοσύνη

Ιδέα

Το σενάριο βασίζεται στη βιωματική προσέγγιση του ρυθμού και του παιχνιδιού ρόλων για τη σωστή εκμάθηση της ελληνικής. Οι λέξεις είναι νότες και ο λόγος είναι μουσική, στηρίζεται σε μετρικούς κανόνες, ο ήχος της λέξης



είναι η σημασία της. Ο τρόπος που θα εκφέρεις μια λέξη προσδίδει διαφορετική σημασία. Παίζει σημαντικό ρόλο ακόμη και με ποια ιδιότητα θα την προφέρεις. Η σε βάθος έρευνα ενός αντικειμένου και ο καθορισμός των δομών απο τις οποίες αποτελείται οδηγεί στην ουσιαστική κατανόησή του (Bruner, 1960).

Προϋποθέσεις

1. Βασική γνώση του ρυθμού και μια βασική γνώση του κόσμου της COMEDIA DEL ARTE.
2. Συμμετοχή όλης της τάξης αλλά και διαίρεση της τάξης σε ομάδες.
3. Ένας μουσικός μπορεί να συνεργαστεί για το σενάριο.
4. Υλικό (χαρτιά με λέξεις –εικόνες με συλλαβές-εικόνες με χαρακτήρες της COMEDIA DEL ARTE, video με αποσπάσματα (body percussion, comedia del arte).
5. Χαρτιά με περιγραφή κινήσεων και ήχων για κάθε γράμμα (φωνήεντα)

Διδακτικά βήματα

Πρώτο Μέρος (3 διδακτικές ώρες)

Δημιουργούμε ένα κύκλο προκειμένου να υπάρχει βλεμματική επαφή μεταξύ των παιδιών, πολύ σημαντικός παράγοντας για τον συντονισμό σε ρυθμικά μοτίβα, στη συνέχεια δοκιμάζουμε να χτυπήσουμε όλοι μαζί παλαμάκια. Μόλις κατακτηθεί στον καλύτερο δυνατό βαθμό ένας γενικότερος παλμός (διακρίνουμε οποιαδήποτε δυσκολία κατανόησης του ρυθμού και σημειώνουμε για περαιτέρω ερμηνεία), συνεχίζουμε εξερευνώντας τους ήχους που παράγονται απο το ίδιο μας το σώμα και συνδυάζουμε κίνηση με ήχο. Με τη χρήση κάποιου ενδεικτικού οδηγού κινήσεων και συλλαβών υποδεικνύουμε ποιά κίνηση-ήχος αντιστοιχεί σε κάθε φωνήεν ή δυάδα φωνηέντων και προτρέπουμε τους μαθητές να οδηγηθούν σε δικούς τους συνδυασμούς. Η κινήσεις και οι ήχοι συνδέονται άμεσα με την ευρύτερη δομή του γλωσσικού συστήματος (Couper-Kuhlen, 1993).

Φυσικά όλη αυτή η διαδικασία καταλήγει σε μία προσωπική χορογραφία-ηχοτοπίο και παράγει ομαδική παράσταση είτε με την διαδοχική παρουσίαση κάθε λέξης είτε με ολόκληρα αποσπάσματα γραπτού λόγου.

Η αντιστοίχιση ήχων και κινήσεων με συγκεκριμένα φωνήεντα και σύμφωνα λειτουργεί με βιωματικό τρόπο στην εκμάθηση της ορθογραφίας και αποτελεί σημαντικό εργαλείο εμπέδωσης. Η γλώσσα είναι ένα οικοδόμημα ήχων, οι οποίοι επιτυγχάνονται με τον αέρα και τα όργανα του σωματός μας που χρησιμοποιούνται για να δημιουργήσουν τον απαιτούμενο γλωσσικό ήχο. (WEB TV SKAI Άρθρο "Μουσική και γλώσσα" 18/09/2013) Συμβουλευόμενοι ανάλογα εγχειρίδια επιλέγουμε λέξεις δύσκολες ορθογραφικά και προτρέπουμε τους μαθητές να παραστήσουν μονάδες λόγου ή και ολόκληρα αποσπάσματα.

Η θέαση οπτικοακουστικού υλικού με περιεχόμενο σχετικό (όπως body percussion) τροφοδοτεί με έμπνευση τα παιδιά προκειμένου να κατακτήσουν αυτόν τον παιγνιώδη τρόπο μελέτης του λόγου και της γραφής.

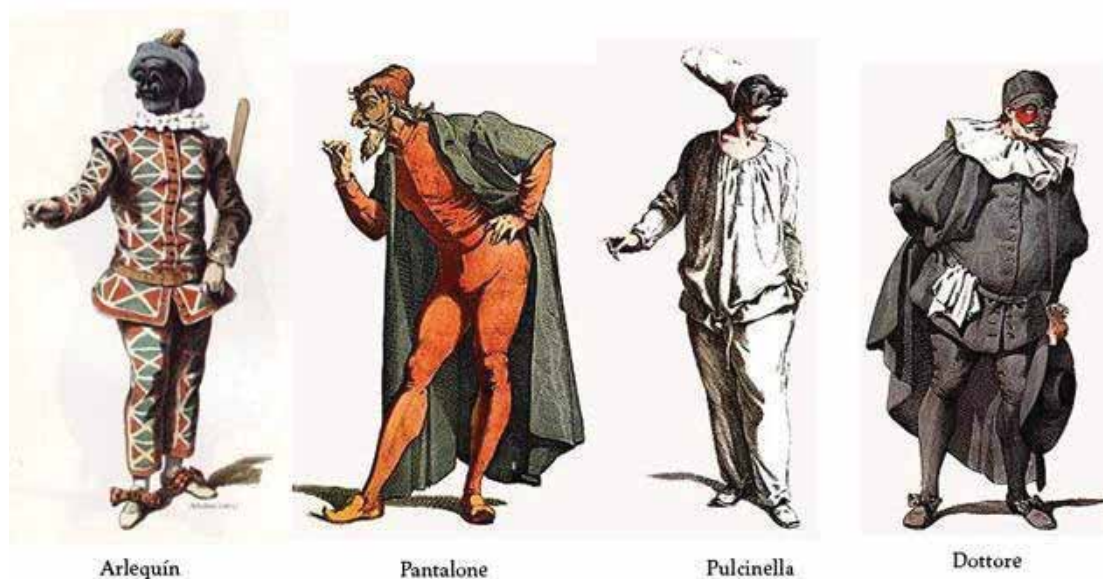
Δεύτερο Μέρος (3 διδακτικές ώρες)

Μια πρώτη προσέγγιση της Comedia del arte μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσα από τη θέαση οπτικοακουστικών αποσπασμάτων. Είναι χαρακτηριστική η χρήση των τεσσάρων στοιχείων φωτιά, γή, νερό, αέρας για την κατασκευή ρόλων (Werner Muller, 1996) στο συγκεκριμένο είδος θεάτρου, γεγονός που γοητεύει τις νεαρές ηλικίες. Η εξερεύνηση των χαρακτήρων του συγκεκριμένου ιδιώματος λειτουργεί με αφετηρία τα ανθρώπινα στερεότυπα (Werner Muller, 1996) και είναι εμφανής η σωματικότητα. Τα παιδιά με παντομimικές διαδικασίες εκφράζουν τα νοήματα των λέξεων και επιδιόμαστε και σε ορθογραφία με την επιλογή παρώνυμων και ομόρριζων λέξεων. Στην τελική φάση του δεύτερου σκέλους προτρέπουμε τους μαθητές στη δημιουργία ολόκληρου δρωμένου με ήχους-κινήσεις-λόγο, που να συνδυάζει όλα τα εργαλεία που έχουν παρουσιαστεί και μελετηθεί.

Κατάληξη-Επέκταση

Μέσα από την εφαρμογή του διδακτικού σεναρίου δημιουργούνται νέοι ορίζοντες και νέοι προβληματισμοί για την ενίσχυση των τρόπων διδασκαλίας του μαθήματος της γλώσσας. Εντάσσοντας το ρυθμό, αδιάσπαστο στοιχείο της γλώσσας (Kohler, 2009) και τη θεατρικότητα στην εκφορά του λόγου εμβαθύνουμε με ένα πιο αποτελεσματικό τρόπο στην εκμάθηση της ελληνικής αλλά και οποιουδήποτε λεκτικού συστήματος. Ο ρυθμός και η μετρική οργάνωση ενός γλωσσικού περιβάλλοντος μας τροφοδοτεί με πολύτιμες πληροφορίες για το χαρακτήρα του. (Barry, et al, 2003)

Εικόνα 1. Χαρακτήρες της Comedia del arte



Arlequin

Pantalone

Pulcinella

Dottore



Βιβλιογραφικές αναφορές

- Barry, W. J., Andreeva, B., Russo, M., Dimitrova, S., & Kostadinova, T. (2003). Do rhythm measures tell us anything about language type? Paper presented at the 15th International Congress of Phonetic Sciences, Barcelona, Spain, 3rd-9th August 2003.
- Bruner, J. (1960). *The Process of Education*. Harvard university press
- Γκόβας, Ν. (2003). Για ένα νεανικό δημιουργικό θέατρο. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Couper-Kuhlen, E. (1993). *English Speech Rhythm: Form and Function in Everyday Verbal Interaction*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins.
- Jusczyk, P. W. (1997). *The Discovery of Spoken Language*. Cambridge, MA. and London: MIT Press.
- Οι ήχοι της γλώσσας Η γλώσσα: ένα καινούργιο εργαλείο φτιαγμένο από παλιά ανταλλακτικά (Διαθέσιμο on line http://www.greek-language.gr/digitalResources/ancient_greek/history/ag_history/browse.html?start=12)
- Kohler, K. J. (2009a). Rhythm in speech and language: A new research paradigm. *Phonetica*
- Kim, J., Davis, C., & Cutler, A. (2008). Perceptual tests of rhythmic similarity: II. Syllable rhythm. *Language and Speech*, 51(4)
- Liss, J. M., White, L., Mattys, S., Lansford, K., Lotto, A. J., Spitzer, S. M., et al. (2009).
- Μαρκαντωνάτος, Γ. (2008). *Γράφε, μίλα ορθά ελληνικά*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παπακωνσταντίνου, Ν. (2014). *Αγωγή του λόγου*. Αθήνα: Δωδώνη.
- Quantifying speech rhythm abnormalities in the dysarthrias. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 52, 1334-1352
- Steven Clark (2008). Η γλώσσα και οι γλώσσες στη θεατρική σκηνή: τα πρώτα βασικά βήματα προς τη μάθηση. Πρακτικά 6ης συνδιάσκεψης για το θέατρο στην εκπαίδευση 2008 169-174.
- Vanderslice, R., & Ladefoged, P. (1972). Binary suprasegmental features and transformational word accentuation rules. *Language*, 48, 819-838.
- WEB TV SKAI Άρθρο "Μουσική και γλώσσα" 18/09/2013 Διαθέσιμο on line https://www.skai.gr/mousiki-kai-glossa-oi-anthropoi-pou-kinountai-kalytera-se-ena-rythmo?fbclid=IwAR06lGRGHPls_laRci209Si-p34DreuWE2SzEJF0kNWhdD0QkJhag-gKaLgr
- Wallin, J. E. W. (1911). Experimental studies of rhythm and time. *Psychological Review*, 18, 100-119.
- Werner Muller (1996). *Θέατρο του σώματος & comedia del arte*. University Studio Press
- Werner Muller (1974). *Παντομίμα*. Εκδοσεις Καλβος

Χαράλαμπος Παπαεμμανουήλ

Πρωτοβάθμια εκπαίδευση

greyrabitsa@gmail.com