

Συνεδρία III: «Η ΔΥΝΑΜΗ ΤΗΣ ΤΕΧΝΗΣ: ΤΕΧΝΗ ΓΙΑ ΟΛΟΥΣ»

Συντονίστρια: Γωγώ Παπασταυρινίδου, Εισηγήτρια ΙΕΠ

Εισήγηση 1^η : Σοφία Χάιτα, Εικαστικός, (Εκπαιδευτικός, Διευθύντρια Γυμνασίου – Λυκείου Λειψών, Λιαράκου Γεωργία, Αν. Καθηγήτρια Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αιγαίου).

«Τι ακριβώς είναι αυτό που κάνει τους σημερινούς εκπαιδευτικούς εικαστικών διαφορετικούς, την απομακρυσμένη κοινότητα πιο ελκυστική;»

Εισήγηση 2^η : Χατζηδάκη Μαρία, (Καθηγήτρια Εφαρμογών, Τμήμα Συντήρησης Αρχαιοτήτων και έργων Τέχνης, Σχολή Καλλιτεχνικών Σπουδών Τ.Ε.Ι. Αθήνας) &

Μαλταμπέ Δήμητρα, (Εργαστηριακός συνεργάτης ΤΕΙ Αθηνών).

«Η Τέχνη ανοίγει τρύπες στο σκοτάδι».

Εισήγηση 3^η: Παπανδρίτσα Άρτεμη, (Εκπαιδευτικός – Φιλολόγος).

«Η συμβολή της Τέχνης στον εξανθρωπισμό της φυλακής, μέσω της σωφρονιστικής εκπαίδευσης».

Εισήγηση 4^η : Κάρτσακα Ελένη, (Σχολική Σύμβουλος Καλλιτεχνικών Μαθημάτων) &

Κερκίνοπούλου Γιαννούλα, Σχολική Σύμβουλος Γερμανικής γλώσσας.

«Δημιουργικά ενάντια στη σχολική βία και τον εκφοβισμό».

Εισήγηση 5^η : Αλεξανδροπούλου Αργυρούλα, (Δ/ντρια Γυμνασίου Ρίου, Διδάκτορας Ιστορίας) & Χυτήρη Έλενα – Φοίβη, (Καθηγήτρια Γερμανικής Φιλολογίας).

«Η Τέχνη ως γέφυρα συνεργασίας μαθητών συμβατικού τύπου Γυμνασίου και Ειδικού Σχολείου. Μελέτη περίπτωσης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, έρευνα»

Εισήγηση 6^η :Μαρκέα Γεωργία, (Σχολική Σύμβουλος Μουσικής).

«Μαθητές με προβλήματα όρασης στο μάθημα της μουσικής»

Εισήγηση 7^η :Μητρόπουλου Ελένη, (Φιλολόγος Ειδικής Αγωγής) & Πλιάτσικα Χριστίνα, (Φιλολόγος Ειδικής Αγωγής, Ψυχολόγος).

«Ανακαλύπτω τον εαυτό μου μέσα από τους ρόλους της ζωής: Ένα πρόγραμμα αγωγής υγείας σε εφήβους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αξιοποιώντας τη δραματική τέχνη και το βίντεο»

Εισήγηση 8^η : Παπαδοπούλου Μαρία, (Εικαστικός, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Καλλιτεχνικών στη Δ/θμια Εκπαίδευση στην Ειδική Αγωγή).

«Οι εικαστικές τέχνες ως μέσο έκφρασης μαθητών με αυτισμό»

ΕΙΣΗΓΗΣΗ 1^η

«Τι ακριβώς είναι αυτό που κάνει τους σημερινούς εκπαιδευτικούς Εικαστικών διαφορετικούς, την απομακρυσμένη κοινότητα πιο ελκυστική»;

Σοφία Χάιτα, Εικαστικός, Υπ. Διδάκτωρ ΠΤΔΕ Παν/μιο Αιγαίου, Διευθύντρια Γυμνασίου – Α.Τ. Λειψών.

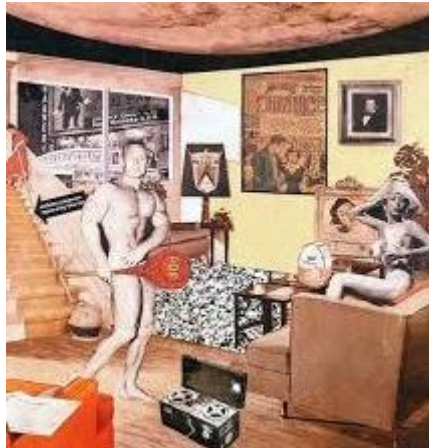
Γεωργία Λιαράκου, Αναπλ. Καθηγήτρια Περιβ/κής Εκπ/σης ΠΤΔΕ Παν/μιο Αιγαίου

Περίληψη

Σε αναζήτηση ενός αντίβαρου στους κινδύνους που διατρέχουν οι απομακρυσμένες κοινότητες, οι οποίες απειλούνται λόγω της ραγδαίας μείωσης του πληθυσμού, του οικονομικού μαρασμού και της αλλοίωσης της πολιτισμικής ταυτότητας μέσω της παγκοσμιοποίησης, σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε μια διδακτική παρέμβαση στο μάθημα των εικαστικών σε ένα απομονωμένο νησί. Η κριτική παιδαγωγική του τόπου τροφοδότησε τον σκοπό και το περιεχόμενο της παρέμβασης ενώ η a/r/tography παρείχε το μεθοδολογικό πλαίσιο για τη διερεύνηση της αειφορίας στο νησί των Λειψών.

Λέξεις κλειδιά: εικαστική αγωγή, απομακρυσμένη κοινότητα, κριτική παιδαγωγική του τόπου, A/r/tography, εκπαίδευση για την αειφορία .

Εισαγωγή



Εικόνα1.:R.Hamilton, «Just What Is It That Makes Today's Homes So Different, So Appealing»

Ο τίτλος της εισήγησης προήλθε συνειρμικά από το έργο του Hamilton το 1956 «Just What Is It That Makes Today's Homes So Different, So Appealing» [Τι είναι αυτό που κάνει τη σημερινή οικία τόσο διαφορετική, τόσο ελκυστική]. Το ερώτημα όμως που θέτουμε εδώ δεν έχει να κάνει με το σπίτι αλλά με την ευρύτερη κοινότητα στην οποία ζούμε, και ιδιαίτερα με την απομακρυσμένη κοινότητα και τον ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει ο εκπαιδευτικός εικαστικών. Αφορμή για τη διατύπωση του παραπάνω ερωτήματος είναι ο σταδιακός μαρasmus τον οποίο υφίστανται οι απομακρυσμένες κοινότητες στη χώρα μας και η ανάγκη να αντιστραφεί αυτή η πορεία προς όφελος μιας αειφόρου ανάπτυξης των περιοχών αυτών. Τα απομονωμένα νησιά ιδιαίτερα βρίσκονται σε κίνδυνο λόγω της ραγδαίας μείωσης του πληθυσμού, του οικονομικού μαρasmus και της αλλοίωσης της πολιτισμικής ταυτότητας μέσω της παγκοσμιοποίησης.

Μια έκφανση αλλά ταυτόχρονα και αιτία αυτού του μαρasmus είναι και η λειτουργία του σχολείου στο πλαίσιο της απομακρυσμένης κοινότητας. Παραδοσιακά τα σχολεία είχαν ένα ζωτικό ρόλο στα μικρά νησιά καθώς, πέρα από την εκπαιδευτική τους διάσταση, λειτουργούσαν ως κοινωνικά και πολιτιστικά κέντρα και σημείο αναφοράς όλων των κατοίκων (Bruce A. Miller 1993, 1995)¹. Σήμερα όμως παρατηρείται μια ολοένα αυξανόμενη αποστασιοποίηση μεταξύ των μικρών σχολείων και των τοπικών κοινοτήτων τους. Η αποδυνάμωση των δεσμών του σχολείου με την

¹ Miller B.A., *Rural Distress and Survival: The School and the Importance of „Community”*, στο: *Journal of Research in Rural Education*, 1993 τ.9 τεύχος 2, σελ. 84-103

Miller B.A. *The Role of Rural Schools in Community Development: Policy Issues and Implications*, στο: *Journal of Research in Rural Education*, 1995, τ.11 τεύχος 3, σελ.163-172.

τοπική κοινωνία οφείλεται στη συσχέτιση της αυξανόμενης ‘επαγγελματοποίησης’ και του συγκεντρωτισμού του εκπαιδευτικού συστήματος και κατ’έκταση των σχολείων (Georgia Liarakou, Costas Gavrilakis, Evgenia Flogaiti, 2014, σελ.12-13)². Επιπλέον το, για λόγους ομοιογένειας, κεντρικά σχεδιασμένο πρόγραμμα δεν είναι προσαρμοσμένο στις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες των μαθητών των απομακρυσμένων περιοχών, με αποτέλεσμα η μάθηση να μην έχει αξία για την ίδια την κοινότητα. Ως επακόλουθο, τόσο το σχολείο όσο και η τοπική κοινότητα λειτουργούν ανεξάρτητα και εγκλωβίζονται σε ένα περιορισμένο ρόλο: το σχολείο ως πάροχος βασικής εκπαίδευσης για τα παιδιά της κοινότητας και η κοινότητα ως πόρος εσόδων για το σχολείο (Liarakou et al, 2014).

Η απουσία αλληλεπίδρασης και αμοιβαίας υποστήριξης - μέσω της οποίας το σχολείο μπορεί να παρέχει ουσιαστική εκπαιδευτική εμπειρία, να εξυπηρετεί τις τοπικές εκπαιδευτικές ανάγκες καθώς και την αειφόρο ανάπτυξη της κοινότητας, θέτει τόσο το δυσπρόσιτο σχολείο όσο και το δυσπρόσιτο νησί σε κίνδυνο. Έχοντας κατά νου τα παραπάνω, μπορεί κανείς να ορίσει το δυσπρόσιτο ελληνικό σχολείο και την κοινωνία ενός απομακρυσμένου νησιού ως «ομάδες κινδύνου» ή με τον όρο του Miller (1993, σελ.87-88) ως «μια κοινωνία η οποία καταβάλλεται από πιέσεις», αφού οικονομικοί, κοινωνικοί και εκπαιδευτικοί παράγοντες δείχνουν απώλεια της ψυχολογικής αίσθησης της κοινωνίας, καθώς η συρρίκνωση των πόρων της, -τόσο των κοινωνικών, όσο και των υλικών- απενεργοποιούν τη δυνατότητα ανανέωσης και αειφόρου ανάπτυξης. Ο Miller τονίζει ότι, εάν η ψυχολογική αίσθηση της κοινότητας ή η κοινωνική διάσταση της κοινότητας αποκλειστούν, είναι απίθανο να οδηγηθεί η κοινωνία σε επιτυχή ανάπτυξη μέσω της οικονομικής ανάπτυξης μόνο (Miller, 1991)³.

Ο επαναπροσδιορισμός επομένως της λειτουργίας του σχολείου στις απομακρυσμένες κοινότητες είναι ζωτικής σημασίας. Ιδιαίτερα τα απομονωμένα νησιά χρειάζονται ένα σχολείο που να παρέχει εκπαιδευτικές εμπειρίες οι οποίες θα συμβάλλουν στην αντιμετώπιση του μαρασμού και στην εμπλοκή όλης της κοινότητας, συμπεριλαμβανομένων και των μαθητών, στην αναζήτηση μιας

² Liarakou Georgia, Gavrilakis Costas, Flogaiti Evgenia, *Profiles of isolated communities and ways into integration*, στο: CoDes [Schools and Communities working together on sustainable development] ENSI [Environment and School Initiatives] i.n.p.a., 2014

³ Miller B.A., *Distress and Survival: Rural Schools, Education, and the Importance of Community*. [Κίνδυνο και Επιβίωση: Απομακρυσμένα Σχολεία Εκπαίδευση και η Σημασία της «Κοινότητας»], στο Northwest Regional Educational Laboratory Portland, Oregon, 1991

πορείας προς την αειφόρο ανάπτυξη του τόπου. Σε αυτή την προσπάθεια όλοι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου, ανεξαρτήτως ειδικότητας, καλούνται να σχεδιάσουν τα μαθήματά τους σύμφωνα με την αντίστοιχη προβληματική. Ο εκπαιδευτικός εικαστικών μπορεί να παίξει έναν καθοριστικό ρόλο λόγω της ευέλικτης και ανοικτής φύσης του γνωστικού του αντικειμένου. Η κοινότητα των ενεργεία εικαστικών-ερευνητών-εκπαιδευτικών θα μπορούσε μάλιστα να λειτουργήσει ως πολλαπλασιαστής στην προσπάθεια αναζήτησης ενός νέου νοήματος για τις κοινότητες αυτές μέσα από τον διάλογο και τη συνεργασία όλης της τοπικής κοινωνίας. Με αυτόν τον τρόπο υποστηρίζουμε ότι θα ενισχυθεί η θέση της εικαστικής παιδείας στα σχολεία, όχι μόνο για την καλλιτεχνική πρακτική αλλά και για την έρευνα σε άλλους τομείς. Για την υλοποίηση αυτού του στόχου ο εκπαιδευτικός εικαστικών έχει στη διάθεσή του δυο καινοτόμα θεωρητικά πλαίσια τα οποία μπορούν να στηρίξουν την προσπάθειά του: την κριτική παιδαγωγική του τόπου και την A/r/tography.

Κριτική παιδαγωγική του τόπου

Η κριτική παιδαγωγική του τόπου είναι μια θεωρία η οποία αναδύθηκε από τη σύνθεση δύο προσεγγίσεων: της κριτικής παιδαγωγικής και της παιδαγωγικής βασιζόμενης στον τόπο. Σύμφωνα με τον David A. Gruenewald (2003)⁴, βασικό εμπνευστή και θεωρητικό αυτής της προσέγγισης, η κοινότητα δεν υφίσταται στο κενό αλλά κατοικεί σε συγκεκριμένους τόπους, οι οποίοι πρέπει να «επανα-κατοικηθούν (re-inhabited)» μέσω της κοινωνικής δράσης, ώστε να βελτιωθεί η κοινωνική και οικολογική ζωή του τόπου. Ο Gruenewald (2003) υποστηρίζει ότι η κριτική παιδαγωγική και η τοπικά βασισμένη εκπαίδευση (place-based education) είναι συμπληρωματικές εκπαιδευτικές θεωρίες και προτείνει τη σύνθεση των δυο, ώστε να συνδυαστούν και να εξισορροπηθούν από τη μια πλευρά η ανάγκη να αρθούν οι συνθήκες καταπίεσης και από την άλλη η ανάγκη της ενσυναίσθησης, στα πλαίσια μιας κριτικής παιδαγωγικής του τόπου (critical pedagogy of place).

Σύμφωνα με αυτό το πλαίσιο, οι στόχοι της κριτικής παιδαγωγικής του τόπου είναι αφενός η επανακατοίκηση, δηλαδή να εντοπιστούν, να ανακτηθούν και να δημιουργηθούν χώροι και τόποι οι οποίοι θα μας διδάσκουν πώς να ζούμε καλά στο συνολικό μας περιβάλλον, και αφετέρου ο αποικισμός, δηλαδή να εντοπιστούν και να αλλάξουν οι τρόποι σκέψης και δράσης οι οποίοι

⁴ Gruenewald David A., *The best of both worlds: A critical pedagogy of place*, στο: Educational Researcher, 2003, τ.32, τεύχος 4, σελ. 3-12

τραυματίζουν και συμβάλλουν στην εκμετάλλευση τόσο των ανθρώπων όσο και των τόπων.

A/r/tography

Αν η κριτική παιδαγωγική του τύπου μπορεί να τροφοδοτήσει τον σκοπό και το περιεχόμενο της δράσης του εκπαιδευτικού εικαστικών σε ένα απομονωμένο νησί, η a/r/tography παρέχει το μεθοδολογικό πλαίσιο το οποίο θα συμβάλλει στην υλοποίηση αυτού του στόχου. Τη Μεθοδολογία a/r/tography εισηγήθηκαν οι Rita L. Irwin & Alex de Cosson (2004)⁵, από το British Columbia University. Πρόκειται για μια μεθοδολογία βασισμένη στην τέχνη, στην οποία οι ρόλοι του καλλιτέχνη, του ερευνητή και του εκπαιδευτικού είναι σχετικοί και αλληλένδετοι, ενώ τα εικαστικά, εκπαιδευτικά και ερευνητικά φαινόμενα εξετάζονται και κατανοούνται μέσα από μια καλλιτεχνική διαδικασία διερεύνησης.

Αυτό το καινοτόμο μεθοδολογικό πλαίσιο θέτει τον ερευνητή στο κέντρο (artist researcher teacher), ως κοινό τόπο για τον καλλιτέχνη και τον εκπαιδευτικό, με αποτέλεσμα να δρα ως στημόνι ώστε να συνυφανθούν οι ρόλοι του καλλιτέχνη, του ερευνητή και του εκπαιδευτικού σε μια αλληλένδετη ταυτότητα. Είναι μια ατέρμονη διαδικασία κατά την οποία η εμπειρία της ζωής ερμηνεύεται με βάση τη θεωρία (γνώση), την πράξη (δράση) και την ποίηση (δημιουργία) - τους τρεις τομείς της γνώσης του Αριστοτέλη -, ώστε να κατασκευάζονται χώροι στους οποίους οι έννοιες μπορεί να αμφισβητούνται και να διασπώνται (Rita. L Irwin and Stephanie Springgay, 2008, σελ.xx)⁶

Η μεθοδολογία a/r/tography χαρακτηρίζεται ως τοπική (localized), η οποία συνεχίζει να εξελίσσεται μέσω των τεχνών ενώ συχνά υιοθετείται για την εκπόνηση εκπαιδευτικών ερευνών οι οποίες εστιάζουν στην τέχνη (Anita Sinner, Carl Leggo, Rita L., Irwin, Peter Gouzouazis, Kit

⁵ Irwin, R. L., *A/r/tography: a metonymic metissage*, [A/r/τογραφία: μία μετωνυμική ανάμειξη] στο: R. L. Irwin and A.de Cosson (Eds.). *A/r/tography: Rendering self through arts based living inquiry*, Vancouver, Canada, Pacific Educational Press, 2004, σελ. 27-38

⁶ Irwin Rita. L. & Springgay Stephanie, *A/r/tography as practice based research*, [Η A/r/τογραφία ως έρευνα βασισμένη στις διαδικασίες των εικαστικών – ερευνητικών- διδακτικών πράξεων], στο: Springgay Stephanie, Irwin Rita L., Leggo Carl, & Gouzouazis Peter (Eds.), *Being with a/r/tography*, Rotterdam, The Netherlands, Sense Publishers, 2008, σελ.xiii-xxviii

Grauer, 2006)⁷. Δίνεται έμφαση στην έρευνα ως μια ζωντανή και αναστοχαστική πρακτική μέσω της οποίας οι «ενδιάμεσοι χώροι» δηλαδή οι χώροι μεταξύ της εικαστικής δημιουργίας, της εκπόνησης έρευνας και της διδασκαλίας (a / r / t) διερευνούνται με καλλιτεχνική οπτική. «Στη μεθοδολογία a/r/tography, έχει σημασία η διαδικασία. Έχει σημασία διότι το νόημα δομείται μέσα από αυτή, κινείται διαρκώς και αναπτύσσεται ως κάτι ζωντανό. Οι A/r/tographers θεωρούν τη συγκρότηση της γνώσης ως μια διαδικασία που κινείται προς στο άπειρο και διαρκώς βρίσκεται σε διαδικασία εξέλιξης» (Cari-Lynn Winters, George Belliveau and Lori Sherritt, 2009, σελ.8)⁸. Έτσι, στη μεθοδολογία a/r/tography βρίσκεται κανείς ως a/r/tographer «μέσα στη διαδικασία» αντί να την ερευνά «απ' έξω». Με αυτήν την έννοια η μεθοδολογία είναι απροσδιόριστη και διαφεύγει ενός σαφούς ορισμού, καθώς σημαίνει διαφορετικά πράγματα μέσα σε διαφορετικές συνθήκες.

Παρά το γεγονός ότι υπάρχει επικάλυψη μεταξύ της a/r/tography και άλλων μεθοδολογιών έρευνας οι οποίες στηρίζονται στις τέχνες, η a/r/tography θεωρείται καινοτόμος κυρίως διότι - όπως η ίδια η Τέχνη - και αυτή εστιάζει στη διαδικασία. Πλαισιώνεται σε έξι χώρους που προσφέρονται για ερμηνεία. Οι Irwin & Springgay εισηγήθηκαν τον όρο “renderings”, για αυτούς τους χώρους, ενώ στα ελληνικά τον έχουμε αποδώσει ως “ερμηνευτικοί χώροι”. Οι ερμηνευτικοί αυτοί χώροι δεν είναι μέθοδος αλλά εννοιολογικοί οργανωτές μέσω των οποίων οι a/r/tographers εξερευνούν τρόπους για να γνωρίζουν και να υπάρχουν μέσα από την καλλιτεχνική οπτική. Προσφέρονται για τη διεξαγωγή έρευνας, την παρουσίαση αποτελεσμάτων, (τέχνης, έρευνας, διδασκαλίας) αλλά και για τη δημιουργία και ερμηνεία εικαστικών έργων (Stephanie Springgay, Rita L. Irwin, Sylvia W. Kind, 2005, σελ. 899).⁹.

Οι έξι ερμηνευτικοί χώροι της a/r/tography, όπως περιγράφονται από τους Irwin και Springgay (2008), είναι οι εξής:

1. Η Εγγύτητα: Η προσοχή εστιάζεται στους ενδιάμεσους χώρους μεταξύ της τέχνης, της εκπαίδευσης και της έρευνας, μεταξύ της τέχνης και της γραφής καθώς και μεταξύ τέχνης-

⁷ Sinner, A., Leggo, C., Irwin, R., Gouzouasis, P. & Grauer, K. *Arts-based educational research dissertations: reviewing the practices of new scholars*, [Εκπαιδευτικές ερευνητικές διατριβές βασισμένες στις Τέχνες: ανασκόπηση των πρακτικών νέων σπουδαστών], στο: Canadian Journal of Education, 2006, τ.29, τεύχος 4, σελ. 1223-1270

⁸ Winters, K., Belliveau, G. & Sherritt, L., *Shifting identities, literacy and a/r/tography; Exploring an educational theatre company*, [Μεταβαλλόμενες ταυτότητες, γραμματισμοί και a/r/τογραφίες: εξερευνώντας έναν εκπαιδευτικό θεατρικό θίασο], στο: Language and literacy, 2009, τ.11, τεύχος 1

⁹ Springgay, S., Irwin, R., Kind, S., *A/r/tography as living inquiry through art and text*, [Η a/r/τογραφία ως ζωντανή διερεύνηση δια μέσου τέχνης και κειμένου], στο: Qualitative Inquiry, 2005, τομ. 11, τεύχος 6, 897-912

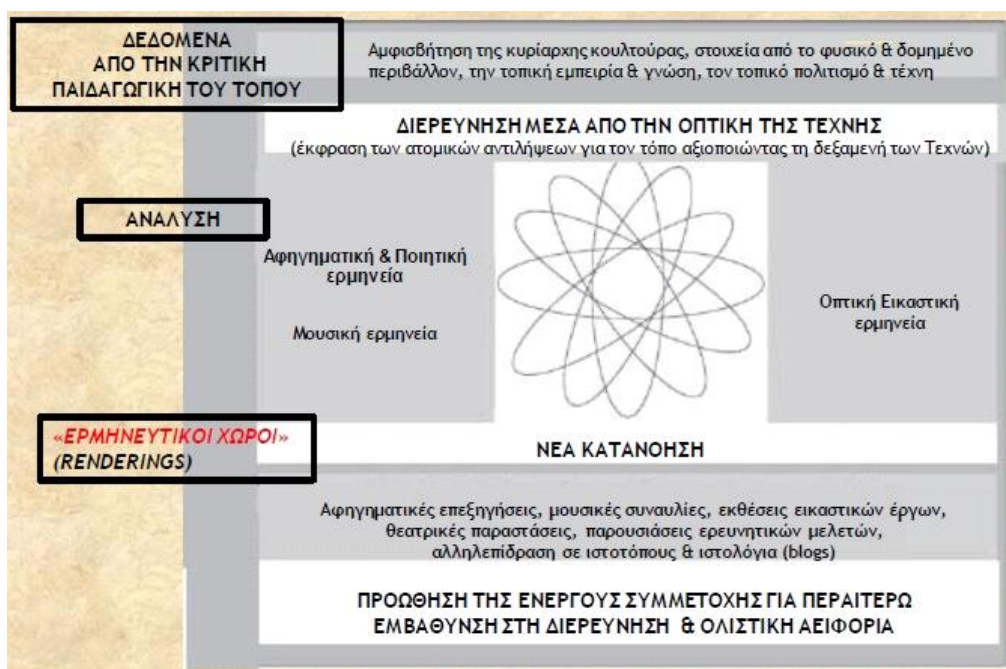
δράσης και τέχνης- αντικείμενο.

2. Η Ζωντανή Διερεύνηση: Η προσοχή εστιάζεται στην πολυπλοκότητα και τις αντιφάσεις μεταξύ των σχέσεων των ανθρώπων, πραγμάτων, και αντιλήψεων για την κατανόηση των εμπειριών της ζωής.
3. Η Μεταφορά / μετωνυμία: Η προσοχή εστιάζεται σε νέες συνδέσεις όπου το άγνωστο συνδέεται με το νέο και το καινούργιο με το γνωστό.
4. Τα Ανοίγματα: Η προσοχή εστιάζεται στο διάλογο και στη συζήτηση (discourse) και στην ανάδειξη νέων ζητημάτων.
5. Ο απόηχος: Η προσοχή εστιάζεται στην εμβάθυνση ή απόκλιση του νοήματος προς μία νέα συνειδητοποίηση και νέα ανακάλυψη.
6. Το Πλεόνασμα: Η προσοχή εστιάζεται στα εκτός των κατεστημένων.

Συνοπτικά η μεθοδολογία *a/r/tography* ενθαρρύνει τον συνδυασμό της δημιουργικής ελευθερίας και διάθεσης ρίσκου του καλλιτέχνη, με την επιμέλεια και ευθύνη του ακαδημαϊκού ερευνητή καθώς και την ηθική και ενσυναίσθηση του εκπαιδευτικού. Ο συνδυασμός των τριών αυτών ρόλων με ακεραιότητα και επίγνωση, ζητούμενο σε κάθε ένα από τους τρεις χώρους, είναι ένα αρκετά απαιτητικό εγχείρημα.

Προς μια παιδαγωγική του τόπου μέσω της a/r/tography

Αν και το σχολικό περιβάλλον ειδικότερα της απομακρυσμένης κοινότητας είναι αλληλένδετο με την κοινωνία, ωστόσο δεν έχει συνειδητοποιηθεί η αξία τόσο των εικαστικών όσο και της παιδαγωγικής βασιζόμενης στον τόπο στην ανάδειξη αυτής της σχέσης. Η σύνδεση της κριτικής παιδαγωγικής του τόπου με την *a/r/tography*, την οποία επιχειρούμε σε αυτή την εισήγηση, μπορεί να συμβάλει προς αυτή την κατεύθυνση.



Εικόνα2.: Προσαρμοσμένο σχήμα της P.Sameshima «*Seeing red- a Pedagogy of Parallax: An Epistolary Bildungsroman on artful scholarly inquiry*» [Βλέποντας κόκκινα- η παιδαγωγική της παραλλαγής: μια επιστολική ιστορία εκπαίδευσης στην καλλιτεχνίζουσα σπουδαστική έρευνα], (2007)

Στο Σχήμα (βλ. Εικόνα 2), το οποίο έχουμε δανειστεί από την Pauline Sameshima (2007)¹⁰ και τροποποιήσει ανάλογα, αναπαριστούμε τη συνάντηση της κριτικής παιδαγωγικής του τόπου με τη μεθοδολογία a/r/tography. Η σχέση ανάμεσα σε αυτές τις δυο προσεγγίσεις είναι διττή: από τη μια ο εικαστικός-εκπαιδευτικός λαμβάνει δεδομένα για την εφαρμογή της μεθοδολογίας μέσα από το θεωρητικό πλαίσιο της παιδαγωγικής αυτής. Από την άλλη η σημασία της μεθοδολογίας a/r/tography για το θεωρητικό πλαίσιο της κριτικής παιδαγωγικής του τόπου έγκειται στη δυνατότητα ανάληψης πολλαπλών ρόλων (εικαστικού, ερευνητή, εκπαιδευτικού) που ανατίθενται ταυτόχρονα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές, ώστε να ξεπεραστούν οι οριοθετημένοι ρόλοι του καθενός και να μελετήσουν όλοι μαζί τον τόπο τους. Η μεθοδολογία a/r/tography επιτρέπει τόσο τους εκπαιδευτικούς όσο και τους μαθητές να αμφισβητούν διαρκώς τη σχέση τους με την

¹⁰ Sameshima, Pauline, *Seeing red- a Pedagogy of Parallax: An Epistolary Bildungsroman on artful scholarly inquiry* [Βλέποντας κόκκινα- η παιδαγωγική της παραλλαγής: μια επιστολική ιστορία εκπαίδευσης στην καλλιτεχνίζουσα σπουδαστική έρευνα], Cambria press, 2007

κοινότητα και τον τόπο, διερευνώντας την από τις πολλαπλές οπτικές των ρόλων τους και αναζητώντας νέες προοπτικές που θα συμβάλλουν στην αιεφόρο ανάπτυξη του νησιού τους.

Στη συνέχεια θα παρουσιάσουμε μια εφαρμογή της κριτικής παιδαγωγικής του τόπου μέσα από την a/r/tography ενός απομακρυσμένου νησιού. Σκοπός της έρευνάς μας ήταν να δούμε κατά πόσο και με ποιον τρόπο το συγκεκριμένο περιβάλλον του νησιού επέδρασε στην κατανόηση και νοηματοδότηση έργων τέχνης από μαθητές, μέσα από την παραγωγή δικών τους καλλιτεχνημάτων.

Μεθοδολογία

Η έρευνά μας υλοποιήθηκε σε ένα μικρό νησί του Αιγαίου, τους Λειψούς. Οι Λειψοί είναι μια συστάδα νησιών του νότιο-ανατολικού Αιγαίου και βρίσκονται στα σύνορα της χώρας.

Το νησί Λειψοί ή Λειψώ, από το οποίο και προέρχεται το όνομα της συστάδας αυτής, αποτελείται από δύο όγκους ξηράς που ενώνονται με ένα στενό λαιμό γης πλάτους 400 μέτρων και έχει συνολική έκταση 15,8 τ. χλμ. Το νησί διαθέτει ένα πλούσιο φυσικό περιβάλλον με ενδιαφέροντα ενδιαιτήματα, πλούσια ενδημική χλωρίδα και πληθυσμούς σημαντικών ειδών πανίδας, τα οποία έχουν ενταχθεί στο ευρωπαϊκό σύστημα προστασίας του περιβάλλοντος Natura 2000. Οι Λειψοί γενικά έχουν έντονο θρησκευτικό χαρακτήρα, όπως υποδηλώνει ο μεγάλος αριθμός των μικρών εκκλησιών του νησιού, οι οποίες αντιστοιχούν περίπου μία για κάθε οικογένεια. Ο μόνιμος πληθυσμός του νησιού, σύμφωνα με την απογραφή του 2011, ανέρχεται σε 790 κατοίκους. Το νησί διαθέτει Δημοτικό, Γυμνάσιο και Λυκειακές Τάξεις. Τα δύο τελευταία συστεγάζονται υπό μία διεύθυνση. Ο μαθητικός πληθυσμός που φοιτά στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση για το τρέχον σχολικό έτος 2015-16 είναι 54 άτομα.

Αφορμή για την έρευνα στάθηκε μία διαπίστωση που έγινε στο πλαίσιο ενός ευρωπαϊκού προγράμματος Comenius 1 με τίτλο «*Η τέχνη ως μεταγλώσσα στη δόμηση κοινής ευρωπαϊκής στέγης*» το οποίο υλοποίησε το Γυμνάσιο-Λ.Τ. Λειψών σε συνεργασία με ευρωπαϊκούς εταίρους κατά την τριετία 2005-2008, πως οι μαθητές του δυσπρόσιτου Γυμνασίου Λειψών δυσκολεύονταν να αναγνώσουν και να παράγουν εικόνες. Το μάθημα των εικαστικών έχει ήδη ελεύθερο χαρακτήρα και «ανοικτού τύπου» αναλυτικό πρόγραμμα που αφήνει περιθώρια στο τυχαίο και το

αυθόρμητο¹¹, επιτρέποντας τη σχεδίαση διδακτικών παρεμβάσεων. Η συγκεκριμένη σχεδιάστηκε βασισμένη στην κριτική παιδαγωγική του τόπου και την a/r/tography, ώστε να ενεργοποιηθεί το ενδιαφέρον των μαθητών για την τέχνη και τον τόπο, μέσω συσχέτισης του εαυτού - διαμέσου της Τέχνης- με το δικό τους περιβάλλον. Η παρέμβαση αυτή οργανώθηκε με επιστημονικά προγραμματισμένη διδακτική και μαθησιακή πορεία, ώστε να υπάρξουν τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα προοδευτικά από την πιο απλή, όπως για παράδειγμα την κυριολεκτική συσχέτιση, έως μια πιο πολύπλοκη, για παράδειγμα μία μεταφορική ή αφηρημένη έννοια. Για την επίτευξη των παραπάνω εστίασαμε σε τρεις διαφορετικές θεματικές: "Εγώ και το χωριό", "Το εικαστικό έργο ως διακείμενο" και "Η Δική μου Mona Lisa". Συνδύασαμε την κάθε θεματική με έναν ερμηνευτικό χώρο της a/r/tography: "Εγώ και το χωριό" με την Εγγύτητα, "Το εικαστικό έργο ως διακείμενο" με την Ζωντανή Διερεύνηση και "Η Δική μου Mona Lisa" με τη Μεταφορά- Μετωνυμία.

Η διδακτική παρέμβαση πραγματοποιήθηκε επί έξι συνεχόμενες εβδομάδες, μια ώρα την εβδομάδα, στο πλαίσιο του μαθήματος των εικαστικών. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν το σύνολο των μαθητών (21 μαθητές) που φοίτησαν κατά το σχολικό έτος 2014-2015 στο Γυμνάσιο Λειψών, ηλικίας 12 έως 18 ετών. Από αυτούς, οι 6 μαθητές ήταν κορίτσια και οι 15 αγόρια, ως εξής: οκτώ (8) της Α΄ Γυμνασίου, εννιά (9) της Β΄ Γυμνασίου και τέσσερις (4) της Γ΄ Γυμνασίου. Δυο μαθητές αγόρια είχαν προηγούμενα ανεπαρκή φοίτηση στο σχολείο επί τρεις συνεχόμενες χρονιές.

Κατά τη διάρκεια της παρέμβασης παρακολουθούσαμε τη δραστηριότητα των μαθητών και τους καθοδηγούσαμε μόνο αν το ζητούσαν. Τους ενθαρρύναμε να εκφράζουν τις απόψεις τους, να παίρνουν μέρος σε συζήτηση ενώ τους δόθηκε η δυνατότητα να επιλέξουν το πλάνο της εργασίας τους. Βασική αρχή στον παραπάνω σχεδιασμό ήταν η συνειδητή συμμετοχή του μαθητή σε όλη τη διαδικασία της μάθησης.

Το χρονοδιάγραμμα διδακτικής παρέμβασης διαμορφώθηκε ως εξής:

- * 1η εβδομάδα: Γνωριμία με Marc Chagall, «I and the Village» (1911)
- * 2η εβδομάδα: Παραγωγή εικαστικού έργου: "Εγώ και το χωριό"- Εγγύτητα
- * 3η εβδομάδα: "Το εικαστικό έργο ως διακείμενο" και η πολυτροπικότητα-Ζωντανή Διερεύνηση

¹¹ Δ.Ε.Π.Π.Σ. – Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ΦΕΚ 303B/13-03-2003 & ΦΕΚ 304B/13-03-2003

* 4η εβδομάδα: Παραγωγή εικαστικού έργου: "Το εικαστικό έργο ως πολυτροπικό διακείμενο"

*5η εβδομάδα: Το νόημα αλλάζει σε κάθε Mona Lisa

*6η εβδομάδα: Παραγωγή εικαστικού έργου: "Η Δική μου Mona Lisa"

Κατά τη διάρκεια των διδακτικών παρεμβάσεων προβήκαμε σε ανοιχτού τύπου παρατήρηση σχετικά με τη δράση και τη συμπεριφορά των μαθητών, καθώς και με κάθε τι ιδιαίτερο που έκαναν οι μαθητές, μέθοδος που υποστηρίζεται από τους Pollard & Nuffield (1971) και Jones (1986) (όπ. αναφ. στο Judith Bell, 1999, σελ. 71)¹². Ακόμη, σε μία προσπάθεια ερευνητικής τριγωνοποίησης (Cohen, Manion, & Morrison, 2002)¹³, χρησιμοποιήθηκαν για μελέτη και αξιολόγηση της ποιότητας του διδακτικού σχεδιασμού τα έργα και οι σημειώσεις των μαθητών στις οποίες καταγράφηκε η γνώση και η κριτική στάση τους σχετικά με τις διδασκαλίες.

Η αξιολόγηση ήταν διαρκής σε όλη την πορεία και διαμορφωτική με βάση την πορεία παραγωγής των εικαστικών έργων των μαθητών, ώστε να επαναπροσδιορίζεται και να βελτιώνεται ο διδακτικός σχεδιασμός σύμφωνα με τα νέα δεδομένα στις επόμενες δραστηριότητες (Bell 1999, Cohen & Manion 2002).

Παρουσίαση των αποτελεσμάτων

Μαθητικές αναλύσεις των τριών προαναφερθέντων θεματολογιών σε συνάρτηση με την προσωπική τους εμπειρία της ιδιαιτερότητας του απομακρυσμένου τόπου και της κοινότητάς τους αποτελούν τις «κειμενικές» πηγές των δεδομένων μας. Η ανταπόκριση των μαθητών σε αυτές μέσα από τις δικές τους εικαστικές δημιουργίες μάς οδηγούν στα εξής αποτελέσματα:

1. "Αυξημένη ευαισθητοποίηση" των μαθητών σχετικά με: α) τον τόπο και την προοπτική του στον εαυτό, εστιάζοντας στην Εγγύτητα, και β) τις εμπειρίες (θρησκευτικές, πολιτιστικές, ιστορικές) που αφορούν τον τόπο, τον εαυτό και την κοινωνία στο σύνολο, εστιάζοντας στη Ζωντανή Διερεύνηση, και
2. "Αυξημένη εμπλοκή" των μαθητών: α) στην κριτική διερεύνηση του τόπου και της τέχνης, εστιάζοντας στη Μετωνυμία - Μεταφορά, και β) στην εναλλαγή ρόλων εικαστικών-ερευνητών – εκπαιδευτικών.

¹² Bell, Judith, *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας*. Αθήνα, Gutenberg, 1999

¹³ Cohen, Louis, Manion, Lawrence, Morrison, Keith, *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, Αθήνα, Μεταίχμιο, 2008

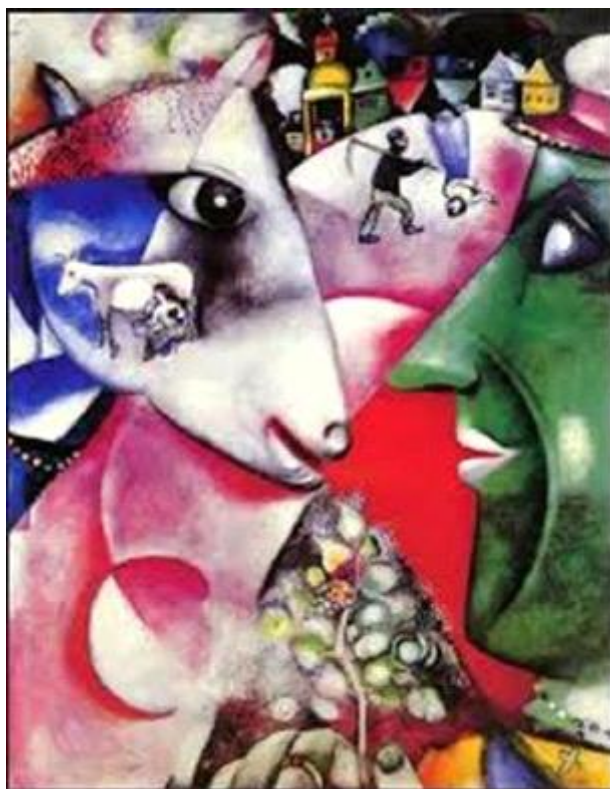
Οι ακόλουθες μαθητικές εργασίες είναι ενδεικτικές και συνιστούν παραδείγματα τα οποία εμπεριέχουν τον τρόπο εργασίας όπως περιγράφεται παραπάνω, απεικονίζοντας τα σχετικά αποτελέσματα.

Α/ρ/τογραφώντας οι μαθητές οδεύουν προς μια κριτική παιδαγωγική του τόπου

Τα ατομικά μαθητικά έργα που ακολουθούν, (Εικόνα 4, Εικόνα 5) δημιουργήθηκαν με αφορμή το έργο του Marc Chagall «*I and the Village*» (1911) (βλ. Εικόνα 3). Αποτελούν παραδείγματα της αυξημένης ευαισθητοποίησης των μαθητών σχετικά με το απομακρυσμένο νησί. Εστιάζοντας στην εγγύτητα, τους ενδιάμεσους χώρους μεταξύ της «τέχνης αντικείμενο» και «τέχνης δράσης», οι μαθητές εναλλάσσουν τους ρόλους εικαστικού-ερευνητή. Συγκεκριμένα ζητήθηκε από τους μαθητές να ερευνήσουν το έργο του Chagall «*I and the Village*» (Εικόνα 3). Ακολούθησε συζήτηση για το περιεχόμενο του έργου και τους πιθανούς λόγους δημιουργίας του, την τεχνοτροπία και τη σύνθεσή του. Στη συνέχεια ζητήθηκε από τους μαθητές να δημιουργήσουν ένα δικό τους έργο με τον ίδιο τίτλο: «*Εγώ και το χωριό*».

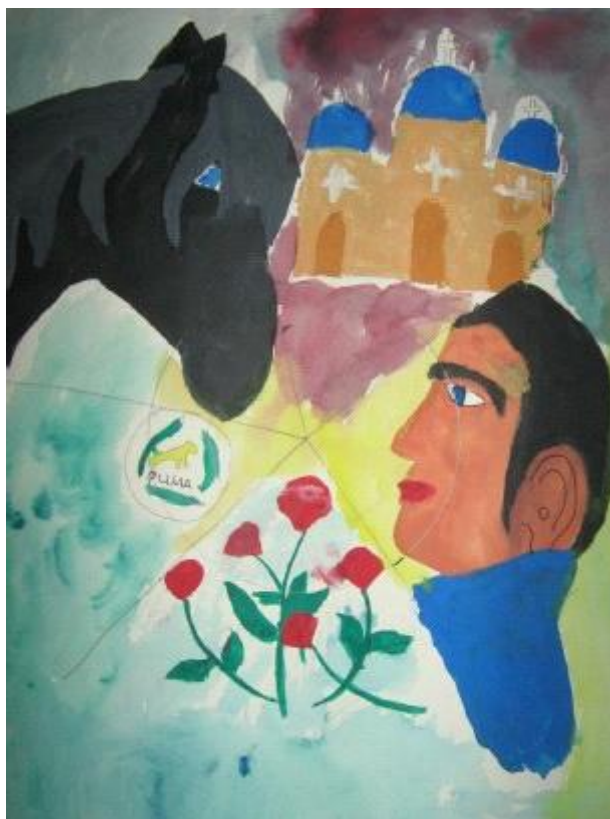
Η κύρια διαφορά μεταξύ Chagall και μαθητών υφίσταται στη σχέση τους με το χωριό και την χρονική στιγμή της δημιουργίας του έργου. Ο Chagall ζωγράφησε το έργο στο Παρίσι αλλά παραπέμπει στις αναμνήσεις της γενέτειράς του. Εκεί στο χωριό οι χωρικοί και τα ζώα ζουν σε αρμονία, σε κοινή εξάρτηση, και απεικονίζεται η τελευταία στη συνάντηση των βλεμμάτων του ζώου με τον άνθρωπο. Το ανθισμένο κλωναράκι το οποίο βαστά ο χωρικός, σύμβολο του δέντρου της ζωής, είναι η επιβράβευση του συνεταιρισμού. Τα ζώα θεωρούνταν σύνδεσμος της ανθρωπότητας με το σύμπαν, ενώ οι κυκλικές μορφές υπαινίσσονται τον ήλιο, το φεγγάρι (κάτω αριστερά) και τη γη¹⁴.

¹⁴ Απόσπασμα από The Museum of Modern Art, *MoMA Highlights*, στο The Museum of Modern Art, revised 2004, originally published 1999, New York, σελ. 63



Εικόνα 3: M. Chagall «I and the Village»

Στα δύο παραδείγματα μαθητικών έργων υπάρχουν ομοιότητες με το έργο του Chagall: οι μαθητές διατηρούν μεν τη δομή της κυκλικής σύνθεσης, ωστόσο το πρωτότυπο έργο υφίσταται μια ‘αναδόμηση’ από τους μαθητές, μέσα από την οποία, αφενός αποκαλύπτουν την επιρροή του τόπου στην απόδοση νοήματος στο πρωτότυπο έργο του Chagall και αφετέρου, οδηγούνται μέσα από την άσκηση αυτή στον αναστοχασμό και την εκ νέου κατανόηση του δικού τους τόπου. Και στις δυο περιπτώσεις μαθητικών έργων γίνεται συσχέτιση του έργου του Chagall με τον εαυτό τους στο δικό τους τόπο, τους Λειψούς. Ο κάθε ένας διαφορετικά, ανάλογα με τις ερωτήσεις που θέτει, τις εμπειρίες και την κατανόηση που διαθέτει.



Εικόνα 4.: Μαθητικό έργο Α « Εγώ και το Χωριό»

Στο μαθητικό έργο Α (Εικόνα 4) διατηρείται ή αντιγράφεται η πρωτότυπη κυκλική σύνθεση του Chagall (Εικόνα 3) Όμως η προσωπογραφία του Chagall έχει τώρα αντικατασταθεί από την αυτοπροσωπογραφία του μαθητή και η ονειρική, αρμονική απεικόνιση φύσης-ανθρώπου στο σύμπαν αντικαθίσταται τώρα με έναν τόπο απροσδιόριστο μεταξύ γης και ουρανού, που καταλαμβάνει όλο τον χώρο, χωρίς να φαίνεται να υφίσταται κάτι άλλο έξω από αυτόν. Η απουσία άλλων στοιχείων μπορεί να είναι παραπλανητική ως προς την πραγματική αναλογία του τόπου. Για τον μαθητή, ο τόπος αυτός φαίνεται δυσανάλογα να αποτελεί όλο το σύμπαν.

Το άλογο φέρει ανθρωπομορφικά χαρακτηριστικά - γαλανά μάτια. Κοιτάζονται αντικριστά, όμως απουσιάζει η γραμμή διασύνδεσης που εμφανίζεται κυριολεκτικά στο πρωτότυπο έργο. Ο μαθητής ίσως αναζητά τον άλλον άνθρωπο στο άλογο, απουσιάζει όμως και κάθε άλλο στοιχείο που να μαρτυρά την παρουσία/σημασία της ζωής γύρω του. Μαθητής και άλογο βρίσκονται μόνοι, μετέωροι, σε έναν τόπο σε αόριστο χρόνο. Ο μαθητής αντικαθιστά τη γειτονιά σπιτιών πάνω στη σύνθεση του Chagall με μια εκκλησία σε περίοπτη θέση η οποία έχει ομοιότητες με την κεντρική εκκλησία των Λειψών. Έτσι, το ονειρικό στοιχείο του πρωτότυπου έργου μετατρέπεται εδώ σε πνευματικό. Ο μαθητής καταργεί τις δραστηριότητες της καθημερινής ζωής από το δικό του έργο.

Το έργο είναι στατικό, απουσιάζει κάθε μορφής δράση. Υπάρχει διάχυτη η αίσθηση πως όλα «αιωρούνται» σε ένα μουντό ζωγραφικό χώρο μεταξύ ουρανού και γης, στον οποίο ο χρόνος μοιάζει να έχει σταματήσει. Το φυσικό ηλιακό φως, πηγή ζωής, ενώνει το μαθητή με το άλογο, ενώ το λευκό φως, όπως στις λεπτομέρειες γύρω από την εκκλησία, πιθανώς να είναι πνευματικό φως, σαν αύρα ή φωτοστέφανο. Ακριβώς κάτω από την εκκλησία, αντί για το ανθισμένο κλωναράκι, απεικονίζονται τώρα άνθη -πιθανώς κρίνοι- οι οποίοι ίσως αποτελούν αναφορά στα «θαυματοουργά» κρίνα της Παναγιάς του Χάρου- προστάτιδας του νησιού- τα οποία με το μαρασμό και την ανθοφορία τους στο διηνεκές παραπέμπουν στο θαύμα της Ανάστασης του Ιησού που υπερνικά τον θάνατο. Σύμφωνα με την Μαριλένα Παπαχριστοφόρου μέσα από αυτήν την συμβολική το θαύμα συνδέεται με επέκταση και με την αειζωία.¹⁵ Έχει ίσως σημασία στο σημείο αυτό να επισημανθεί το γεγονός ότι οι Λειψοί βρίσκονται γεωγραφικά πολύ κοντά στην Πάτμο, το νησί "της Αποκάλυψης", και ανήκουν στην Πατριαρχική Εξαρχία Πάτμου. Η Εξαρχία τελεί υπό την άμεση δικαιοδοσία του Οικουμενικού Πατριαρχείου, με επόμενο στο νησί των Λειψών να επικρατεί έντονο το θρησκευτικό συναίσθημα.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει ένα μικρό ημιτελές σήμα της 'Puma', το οποίο σχεδόν περνάει απαρατήρητο, σφραγίζει όμως το έργο: ίσως είναι ένα σημάδι 'αποικισμού'. Εντός του απροσδιόριστου χώρου μεταξύ γης και ουρανού, με όλη την πνευματικότητα που αποπνέει, εμφανίζεται εδώ ένα σημείο της σύγχρονης βιομηχανικής οικονομίας και του καταναλωτικού πνεύματος. Η αντιπαράθεση αυτών των στοιχείων συγκριτικά με την αρμονία του πρωτότυπου έργου καταμαρτυρεί το βάθος της κατανόησης των μαθητών για τον τόπο τους. Από τη μία αποπνέεται η αίσθηση ότι ο τόπος βρίσκεται στο έλεος του Θεού, απομονωμένος από λοιπά στοιχεία, και από την άλλη ο ίδιος τόπος γίνεται κοινωνός της παγκοσμιοποιημένης κουλτούρας.

¹⁵ Παπαχριστοφόρου, Μαριλένα, *Μύθος, Λατρεία, Ταυτότητες «στο νησί της Καλυψώς»*, Παπαζήσης, 2013, σελ. 135



Εικόνα 5.: Μαθητικό έργο Β «Εγώ και το Χωριό»

Στην Εικόνα 5 η κυκλική σύνθεση έχει τροποποιηθεί ελάχιστα και εμφανίζεται σε πιο σφιχτό κλειστό κύκλο. Το χωριό μοιάζει να παρατηρείται ως αντικείμενο κάτω από μικροσκόπιο ή μεγεθυντικό φακό σε οργανωμένο τετμημένο χώρο. Τα ερωτήματα που τίθενται αφορούν περισσότερο το οικιακό περιβάλλον και τα προϊόντα δραστηριοτήτων, τα οποία όμως δεν αναπαρίστανται: ένα σπίτι, μια αυλή, μουσική, χειροτεχνία. Απουσιάζει η ζωή. Ωστόσο αποτυπώνει η μαθήτρια τα σύμβολα ανθρώπινων δραστηριοτήτων που θεωρεί σημαντικά.

Το άλογο απεικονίζεται και εδώ αλλά σε αντίθεση με το μαθητικό έργο Α δεν αντικρίζει την μαθήτρια. Η μαθήτρια αναπαριστά τον εαυτό της αποστασιοποιημένο από όλο το περιβάλλον, δηλώνοντας ίσως με τον τρόπο αυτό τη θέση της γυναίκας στην κλειστή μικρή κοινωνία. Τα πλοία στον ορίζοντα είναι και αυτά σε απόσταση, μικρά σε μέγεθος αναλογικά προς τα υπόλοιπα στοιχεία του έργου, περνάνε μακριά έξω από το λιμάνι του νησιού και επομένως φανερώνουν την απομόνωσή του.

Μαθητές ως εικαστικοί ερευνητές και ο εννοιολογικός χώρος της Εγγύτητας

Είναι εμφανές από την αντιπαράθεση των Εικόνων 4 και 5 με το πρωτότυπο έργο (Εικόνα 3) ότι οι μαθητές - a/r/tographers καταλαμβάνουν τους 'ενδιάμεσους' χώρους ο κάθε ένας με διαφορετικό τρόπο. Ανάλογα και με το φύλο τους θέτουν διαφορετικά ερωτήματα. Ωστόσο, και στις δύο Εικόνα

4 και Εικόνα 5 η εγγύτητα μεταξύ της Τέχνης ως Δράση (έργα των μαθητών) και της Τέχνης ως Αντικείμενο (πρωτότυπο έργο του Chagall «I and the Village») είναι εμφανής τόσο στα δομικά στοιχεία του έργου, για παράδειγμα στην υιοθέτηση της κυκλικής σύνθεσης όσο στην επιλογή αντιστοίχισης ή αντικατάστασης στοιχείων: το ονειρικό αντικαθίσταται από το πνευματικό και η αρχική νοσταλγία από την αίσθηση της απομόνωσης.

Συγκεκριμένα, στην Εικόνα 4 γίνεται αντικατάσταση της 'ονειρικής' αίσθησης του έργου του Chagall με την αίσθηση ενός παγωμένου χρόνου, ενός τόπου χωρίς σπίτια και ζωή, ο οποίος επιπλέον φέρει και το ξενόφερτο σήμα της 'Puma', σαφή ένδειξη αποικισμού και ενός τρόπου σκέψης που τραυματίζει τον τόπο. Αντίστοιχα στην Εικόνα 5, θέση της νοσταλγίας στο έργο του Chagall λαμβάνει η απομόνωση οποία αποτυπώνεται και στην κυριολεκτική απομόνωση των μορφών μέσα από τον διακερατισμό τους στον κύκλο του 'φακού'- σύνθεσης. Επιπλέον η εγγύτητα στα έργα των μαθητών αποτυπώνει την εναλλαγή των ρόλων που αναλαμβάνουν οι μαθητές ως εικαστικοί, ερευνητές του τόπου τους.

Μαθητές ως εικαστικοί ερευνητές και ο εννοιολογικός χώρος της Ζωντανής Διερεύνησης

Η θεματική σχεδιάστηκε με αφορμή μία συναυλία του σχολείου μας με έργα του Μάνου Χατζηδάκη και μελοποιημένη ποίηση του Νίκου Γκάτσου. Συζητήθηκε στην τάξη το διακείμενο, δηλαδή η δυνατότητα δημιουργίας έργου με αφορμή ένα κομμάτι μουσικής, ή ένα θεατρικό κείμενο ή κάποιο άλλο έργο τέχνης. Οι μαθητές συμμετείχαν στον σχεδιασμό, πρότειναν και επέλεξαν «πολυτροπικά κείμενα» προς διερεύνηση οι ίδιοι. Ένα από τα προτεινόμενα ήταν και το παρακάτω ποίημα του Νίκου Γκάτσου, σε μουσική Μ. Χατζηδάκη, το οποίο αποτέλεσε την αφορμή για τη δημιουργία δικών τους εικαστικών έργων.

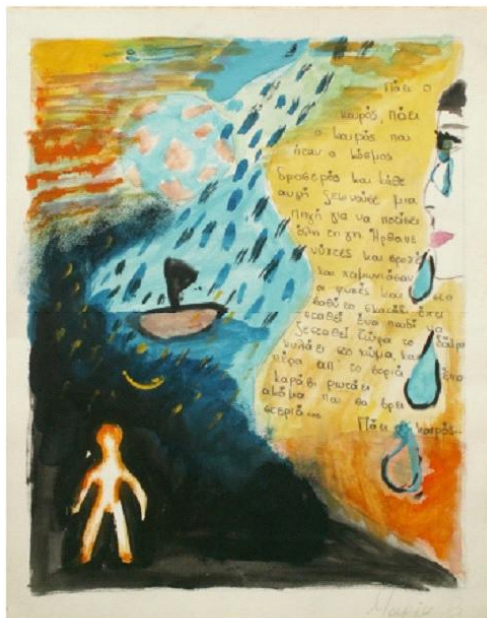
Τέχνη & Εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο Σχολείο του 21ου αιώνα

*«Πάει ο καιρός, πάει ο καιρός...
που ήταν ο κόσμος δροσερός
και κάθε αυγή ξεκινούσε μια πηγή
για να ποτίσει όλη τη γη...*

*Ήρθανε νύχτες και βροχές
και χειμωνιάσαν οι ψυχές
και στο βαθύ το σκοτάδι έχει σταθεί
ένα παιδί να ζεσταθεί*

*Τώρα το δάκρυ κυλάει στο χώμα
και περά απ' το βοριά
ένα καράβι ρωτάει ακόμα
πού θα βρει στεριά...»*

Τέχνη & Εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο Σχολείο του 21ου αιώνα



Εικόνα 6.: Ατομικό Μαθητικό έργο «Πάει ο καιρός»

Ίσως έχει ιδιαίτερη σημασία να αναφέρουμε ότι δε ζητήθηκε από τη διδάσκουσα να γίνει συγκεκριμένη αναφορά στον τόπο τους, το νησί των Λειψών, στα έργα των μαθητών. Πιθανολογούμε πως οι μαθητές, αφυπνισμένοι ίσως εντός της πραγματικότητας που ζουν στο τόπο τους, έχοντας βιώσει την προηγούμενη θεματική ενότητα [«Εγώ και το Χωριό»], διερευνούν σε τρέχοντα χρόνο το περιβάλλον τους, τις σχέσεις που περικλείει και την πολυπλοκότητά τους, όχι μόνο τοπικά, αλλά με μια οξυμένη ματιά που εκτείνεται πέρα από το νησί.

Στο ατομικό μαθητικό έργο Εικόνα 6 είναι εμφανές ότι η μαθήτρια προοδευτικά κατακτά και δεύτερη πτυχή της έννοιας της 'εγγύτητας': σε αυτή την περίπτωση εστιάζει μεταξύ της τέχνης και της γραφής. Οι παραπάνω στίχοι έχουν γραφτεί χειρόγραφα επάνω στο έργο ώστε να αποκτούν εικαστική υπόσταση. Στον επάνω ζωγραφικό χώρο απεικονίζεται το νησί ως ένα φωτεινό γαλάζιο σχήμα, βρίσκεται έξω από τη γη. Η γη βρίσκεται ακριβώς κάτω από το νησί και λίγο αριστερά από αυτό. Είναι και αυτή σχεδιασμένη με φωτεινά χρώματα, όπως και όλος ο ζωγραφικός χώρος πάνω αριστερά. Αντιστοιχεί χρονικά στις καλύτερες εποχές τότε πού " ήταν ο κόσμος δροσερός και κάθε αυγή ξεκινούσε μια πηγή για να ποτίσει όλη τη γη...". Σήμερα στους Λειψούς υπάρχει λειψυδρία,

Τέχνη & Εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο Σχολείο του 21ου αιώνα

παλιότερες μαρτυρίες ωστόσο δηλώνουν ότι ο τόπος ήταν πράσινος και καλλιεργούνταν δημητριακά όσπρια, ελιές σταφύλια σύκα. Ακόμη, η παραγωγή κρασιού έφτανε για εξαγωγή ως το Βατικανό.¹⁶

Η επόμενη στροφή «*Ηρθανε νύχτες και βροχές/και χειμωνιάσαν οι ψυχές/και στο βαθύ το σκοτάδι έχει σταθεί /ένα παιδί να ζεσταθεί*» και η απεικόνισή της αποκτά σήμερα νέα, ιδιαίτερη σημασία με τα γεγονότα της επικαιρότητας και τις ζωντανές εικόνες των προσφύγων που αντικρίζουν οι νησιώτες της περιοχής αυτής καθημερινά. Το έργο της μαθήτριας δημιουργήθηκε πριν από τη δημοσίευση της εικόνας του Συρίου τρίχρονου προσφυγόπουλου, Aylan Kurdi, ο οποίος βρέθηκε νεκρός στα παράλια της Τουρκίας στις 2/09/2015. Ωστόσο, ο θεατής σήμερα αντικρίζοντας τη μαθητική αυτή ζωγραφιά, ίσως αναγνωρίζει το πρόσωπό του στη σκοτεινή φιγούρα του έργου. Το έργο αποτελεί παράδειγμα ζωντανής διερεύνησης, εστιάζει στην πολυπλοκότητα και τις αντιφάσεις των σχέσεων μεταξύ ανθρώπων, πραγμάτων και αντιλήψεων για την κατανόηση των εμπειριών της ζωής. Η ζωγραφιά υλοποιήθηκε με αφορμή τους στίχους Ν. Γκάτσου και τη μουσική Μ. Χατζιδάκι χωρίς η ίδια η μαθήτρια να έχει βιώματα από τα γεγονότα που αποτέλεσαν έναυσμα για τη δημιουργία τους. Οι στίχοι γράφτηκαν το 1964, πολύ πριν από τη γέννησή της. Είχε βιώσει παρόλα αυτά την εκτέλεσή τους σε σχολική συναυλία, στην οποία συμμετείχε. Βιωματική είναι και η σχέση της με τα προβλήματα του τόπου της, του απομακρυσμένου νησιού στα σύνορα της χώρας το οποίο γειτνιάζει με την Τουρκία. Προκαλεί προβληματισμό η εστίαση στη ρευστότητα της διαδικασίας της νοσηματοδότησης. 'Τι υπολογίζεται ως «γνώση»; *το δάκρυ που κυλάει στο χώμα, ο βοριάς, το καράβι που ρωτάει ακόμα πού θα βρει στεριά*. Η αυτοπροσωπογραφία της μαθήτριας στην άκρη στο περιθώριο ίσως να δηλώνει την υποκειμενικότητα της παραμεθορίου. Η κατανόησή της εξαρτάται από τα βιώματα του καθενός.

¹⁶ Παπαχριστοφόρου, Μαριλένα, *Μύθος, Λατρεία, Ταυτότητες «στο νησί της Καλυψώς»*, Παπαζήσης, 2013, σελ. 29



Εικόνα 7.: Ομαδικό Μαθητικό έργο «Πάει ο καιρός»

Στο ομαδικό έργο «Πάει ο καιρός» (Εικόνα 7) οι μαθητές σχεδίασαν τον τρόπο ύπαρξης του νησιού στον κόσμο ή μάλλον έξω από τον κόσμο, καθώς η γη διαχωρίζεται από αυτό με ξεκάθαρη διαγώνια γραμμή. Προκαλεί αναστάτωση. Η έλλειψη θερμών χρωμάτων ενισχύει το αίσθημα αυτό. Το νησί περικυκλωμένο από νερό 'σκεπάζεται' από ένα μάτι το οποίο περιλαμβάνει στην κόρη αντανάκλαση της Ελληνικής σημαίας. Τα δάκρυα πέφτουνε βροχή. Το έργο καλεί τον θεατή σε προβληματισμό καθώς εστιάζει στη ρευστότητα της διαδικασίας της νοηματοδότησης, τι σημαίνει η εικόνα; γιατί μαύρα πανιά στο ιστιοφόρο; μπορεί η βροχή να είναι αναφορά στην κλιματική αλλαγή; Το 'τι' μετράει ως «γνώση» είναι υποκειμενικό και εξαρτάται και πάλι από τα βιώματα του καθενός. Είναι σίγουρο ότι οι μαθητές ως νησιώτες γνωρίζουν ότι ένα ιστιοφόρο προσαραγμένο στο νησί με μεγάλο βαρίδιο αντί για άγκυρα δεν θα ταξιδέψει πουθενά. Είναι στάσιμο, στα σύνορα, στο περιθώριο, στο έλεος. Πιθανόν οι μαθητές να εικονογράφησαν τους στίχους "Ήρθαν νύχτες και βροχές και χειμωνιάσαν οι ψυχές.." μέσα από τις δικές τους ψυχές.

Τέχνη & Εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο Σχολείο του 21ου αιώνα

Μαθητές ως εικαστικοί ερευνητές και ο εννοιολογικός χώρος της μετωνυμίας - μεταφοράς

Καθώς οι μαθητές εστιάζουν στην μετωνυμία – μεταφορά, η "εμπλοκή τους" στην τέχνη και τον τόπο τους η οποία παρατηρήθηκε παραπάνω εμφανίζεται να αυξάνεται. Σε συνέχεια των εικαστικών μαθημάτων και έρευνας για το διακείμενο, ζητήθηκε από τους μαθητές να ψάξουν για οπτικές αναπαραστάσεις οι οποίες φιλοτεχνήθηκαν με αφορμή την «*Mona Lisa*» του Leonardo da Vinci. (Εικόνα 8)



Εικόνα 8.: L . da Vinci «Mona Lisa»

Ενδιαφέρον προκάλεσε στους μαθητές το γεγονός ότι το έργο του Leonardo da Vinci «*Mona Lisa*» (Εικόνα 8), ενώ είχε δημιουργηθεί μεταξύ του 1503-1507, ήταν και είναι επίκαιρο προκαλώντας αναφορές από εικαστικούς του εικοστού αιώνα, όπως απεικονίζουν τα έργα Εικόνες 9 και 10.

Τέχνη & Εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο Σχολείο του 21ου αιώνα



Εικόνα 9: M. Duchamp «LHOOQ»



Εικόνα 10.: A. Warhol «Thirty Are Better Than One»

Διαμέσου της μεταφοράς οι καλλιτέχνες συνδέουν το άγνωστο νέο ή καινούργιο με το γνωστό. Στην περίπτωση της Εικόνας 8 ο νέος τίτλος «LHOOQ» και οι προσθήκες μούσι και μουστάκι αποδομούν και ανακατασκευάζουν το νόημα της γυναικείας προσωπογραφίας. Στην Εικόνα 11 μέσω της μετωνυμίας γίνονται αντικαταστάσεις της μοναδικότητας της προσωπογραφίας στην Εικόνα 9 με πολλές μονόχρωμες τυπωμένες μορφές, αποδυναμώνοντας τη μοναδικότητα και ανακατασκευάζοντας τόσο την έννοια όσο και το νόημά της.

Τέχνη & Εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο Σχολείο του 21ου αιώνα



Εικόνα 12 Διαφήμιση «We made her smile»



Τέχνη & Εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο Σχολείο του 21ου αιώνα
Εικόνα 13: κομικ «Mona Lisa Simpson»

Τέχνη & Εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο Σχολείο του 21ου αιώνα

Στις Εικόνες 12 και 13 γίνονται συνειρμοί με τα οικεία μέσα της διαφήμισης και του Κόμικ αντίστοιχα. Στη συνέχεια οι μαθητές εκφράζουν πώς αντιλαμβάνονται τον δικό τους κόσμο κάνοντας παρόμοια χρήση των μεταφορών και μετωνυμιών για να δημιουργήσουν δική τους έκδοση της Mona Lisa.



Εικόνα 14.: Μαθητικό έργο Α «Mona Lisa»

Στην Εικόνα 14 ο μαθητής έχει επιλέξει να οικειοποιηθεί σε κολάζ την «Mona Lisa» όπως είναι ('readymade'), όπως ο Duchamp προηγούμενα στην Εικόνα 10, με τη διαφορά ότι αντικαθιστά το τοπίο στο φόντο με το λιμάνι των Λειψών. Σχεδιάζει σε οριζόντια διάταξη την ταυτότητα του τόπου: στην επάνω σειρά τα δύο σχολεία, το γήπεδο, η εκκλησία, ενώ στην κάτω σειρά το λιμάνι, το ξενοδοχείο, το λιμεναρχείο, τη βιβλιοθήκη. Δομές δίχως ανθρώπους να τα χαίρονται. Η προσωπογραφία της Τζοκόντα, 'ξένη' στο τοπίο (κολάζ επί του έργου που στα άλλα στοιχεία του είναι ζωγραφισμένο με ξυλομπογιά), τοποθετημένη μπροστά από τον τόπο, κοιτάζει προς τα έξω, μακριά από το νησί. Πιθανώς να υπάρχει μία υφέρπουσα συσχέτιση με την εικόνα της Παναγίας, προστάτιδας του νησιού, που εδώ όμως εμφανίζεται κάπως δυτικότερη σε σχέση με τις τοπικές Παναγίες.



Εικόνα 15.: Μαθητικό έργο Β «Mona Lisa»

Στην Εικόνα 15 η μαθήτρια ταυτίζεται με τη Mona Lisa, τη σχεδιάζει με δικά της χαρακτηριστικά, όπως η ελιά στο μάγουλο. Το τοπίο που στο πρωτότυπο βρίσκεται πίσω από τη μορφή της Τζοκόντα, στο έργο της μαθήτριας μετασχηματίζεται στο οικείο σε αυτήν φυσικό τοπίο του νησιού. "Θέλω να είμαι έξω να βλέπω τον κόσμο", είναι η φράση που αποδίδει στη Mona Lisa της, και προσθέτει: "Να ζήσω έξω στη φύση", "Δε θέλω να είμαι στο μουσείο", φράσεις οι οποίες (απο)δομούν και ανακατασκευάζουν τόσο την έννοια του μουσείου όσο και του νησιού. Το μουσείο φαντάζει στα μάτια της μαθήτριας των Λειψών να είναι ένας περιοριστικός χώρος, υπονοώντας ίσως τον εγκλωβισμό της ίδιας όπως τον βιώνει στο νησί, σε έναν τόπο που διαβιεί σε παρελθόντα χρόνο, χωρίς τον κόσμο που την αφορά.

Συζήτηση- Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα αυτής της μικρής διδακτικής παρέμβασης, η οποία στηρίχτηκε τόσο στο θεωρητικό πλαίσιο της κριτικής παιδαγωγικής του τόπου όσο και στη μεθοδολογία a/t/ography, επιβεβαίωσαν μέσα από την παραγωγή μαθητικών καλλιτεχνημάτων ότι το συγκεκριμένο περιβάλλον του νησιού επιδρά στην κατανόηση και νοηματοδότηση έργων τέχνης. Στα έργα των

Τέχνη & Εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο Σχολείο του 21ου αιώνα

μαθητών διαφάνηκαν οι συσχετίσεις τις οποίες έκαναν οι μαθητές μεταξύ του τόπου τους και της ανάλυσης έργων τέχνης. Συγκεκριμένα, ενώ ο Chagall σχολιάζει «*το να ήταν κανείς εκεί*» - αλλού δηλαδή-, οι μαθητές στα έργα «*Εγώ και το Χωριό*», σχολιάζουν «*το να ζει κανείς εδώ*», στον τόπο τους, στους Λειμούς, στο απομακρυσμένο νησί. Μέσα από την εμπειρία του τόπου τους, απέδωσαν και νόημα στο έργο του Chagall. Οι μαθητές κατέδειξαν ότι κατά την επεξεργασία αυτής της θεματολογίας βασίστηκαν στη χρήση προσωπικών βιωμάτων, συνειρμών και αντιλήψεων που απορρέουν από τον ίδιο τον τόπο τους σε ‘πραγματικό’ χρόνο για να κατανοήσουν το έργο του Chagall, στο οποίο μνήμες και ονειρικά στοιχεία εκφράζονται με αφηγηματικό αφηρημένο τρόπο.

Και οι μαθητές προχωρούν μέσα από τις εικαστικές δημιουργίες τους σε μια νέα κατανόηση για τον τόπο τους. Στο περιβάλλον όπου κατοικούν τα ερεθίσματα είναι περιορισμένα. Βιώνουν την απομόνωση. Ως εκ τούτου, οι μαθητές του δυσπρόσιτου σχολείου έρχονται αντιμέτωποι με την έλλειψη καθημερινών δραστηριοτήτων και επιλογών. Στα έργα τέχνης συνεπώς παρουσιάζουν αδυναμία να εκφράσουν τις δραστηριότητες εκείνες οι οποίες θα έδιναν στον τόπο προοπτικές και αειφορία. Η έλλειψη οπτικών προσλαμβανουσών και ο βαθμός αντίληψης των μαθητών για τον τόπο τους είναι αλληλένδετα.

Με τη μεθοδολογία a/t/topography και συγκεκριμένα στον εννοιολογικό χώρο της *εγγύτητας* οι μαθητές διέκριναν τους ενδιάμεσους χώρους. Εναλλάσσοντας ρόλους έκαναν ένα πρώτο βήμα προς μία νέα θεώρηση του τόπου τους. Οι πληροφορίες του τόπου μπορούν να υποβληθούν σε επεξεργασία, μόνο εάν γίνουν κατάλληλα αντιληπτές και αυτό προϋποθέτει ευκαιρίες αλληλεπίδρασης. Με τα «κειμενικά» ερεθίσματα των τριών θεματικών, τα οποία εμπλουτίζουν τη γνώση και τις εμπειρίες των μαθητών και βελτιώνουν τη δυνατότητα αντίληψης τους, οι μαθητές αύξησαν την εμπλοκή τους με την τέχνη, αλλά και παράλληλα μετασηματίστηκε η δική τους αντίληψη για τον τόπο και τις προοπτικές του. Συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα των διδασκαλιών που πραγματοποιήθηκαν καταγράφουν μία πρώτη διεύρυνση της αντίληψης των μαθητών για τον τόπο. Όσον αφορά στην κατανόηση και χρήση εννοιολογικών χώρων, τόσο στην ανάλυση έργων, όσο και στις δημιουργίες των ίδιων των μαθητών, οι μαθητές επιδεικνύουν μία αύξουσα ευχέρεια. Επιπλέον, τα έργα των μαθητών «*Πάει ο καιρός*» δείχνουν ότι οι μαθητές ανακάλυψαν τον κόσμο τους εκ νέου στο «κείμενο». Εμπέδωσαν ότι το νόημα του έργου συνδέεται άρρηκτα με το ιστορικό και κοινωνικό- πολιτισμικό πλαίσιο τους, πράγμα το οποίο τροφοδοτεί τη *ζωντανή διερεύνηση* του τόπου για την παραγωγή νοήματος και οδηγεί με τη σειρά του σε νέες διαπιστώσεις.

Τέχνη & Εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο Σχολείο του 21ου αιώνα

Ένα πρώτο συμπέρασμα είναι ότι οι ερμηνευτικοί χώροι της a/r/tography, τους βοήθησαν να συνειδητοποιήσουν τη δυσκολία εμπλοκής με το έργο τέχνης και επιπλέον τους έδωσαν ώθηση προς μία νέα ανάγνωση του τόπου. Αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές ως a/r/tographers **διαπιστώνουν ότι ο τόπος τούς ανοίγει την οδό για την κατανόηση της τέχνης, η οποία με την σειρά της τούς οδηγεί σε νέα κατανόηση του τόπου, στην όποια εν δυνάμει γίνεται κοινωνός και η κοινότητα.**

Συμπερασματικά, η a/r/tography ως μεθοδολογία εμπλουτίζει την κριτική παιδαγωγική του τόπου, δεδομένου ότι η συγκρότηση της γνώσης θεωρείται ως μία πρακτική στην οποία η διαδικασία βρίσκεται σε διαρκή εξέλιξη. Αυτή η μοναδική ικανότητα να προσαρμόζεται κανείς συνεχώς και να συγκροτεί και ανασυγκροτεί τη θεώρησή του για τον κόσμο, τον εαυτό και τους τρόπους σύνδεσης μεταξύ των δύο, έχει ιδιαίτερη σημασία για την κριτική παιδαγωγική του τόπου, καθώς- όπως είναι σαφές στους υποστηρικτές της- τα προβλήματα που υφίστανται δεν είναι δυνατόν να επιλυθούν από τις νοοτροπίες που τα δημιούργησαν. Αυτό σημαίνει, με την a/r/τογραφική (a / r / tographical) έννοια, ότι ο ανθρώπινος νους δεν αποτελεί πλέον ένα αντικείμενο το οποίο ριζώνει βαθιά στη βεβαιότητα, καθώς κανείς επιτρέπει στον εαυτό του την ελευθερία να σκεφτεί και να φανταστεί αξιοποιώντας νέους τρόπους.

Μετασχηματιστικά, όπως προχώρησε και ο ίδιος ο Νίκος Γκάτσος στο δικό του ποίημα:

«Ήρθε ο καιρός, ήρθε ο καιρός...

πάνου στου κόσμου την πληγή

ήρθε ο καιρός, ήρθε ο καιρός

να ζαναχτίσετε τη γη...»

N. Γκάτσος (1974)

Τέχνη & Εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο Σχολείο του 21ου αιώνα

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Bell L. J., *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας*. Αθήνα, Gutenberg, 1999.

Cohen, L., Manion, L. Morrison, K., *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, Αθήνα, Μεταίχμιο, 2008.

Irwin, R. L., *A/r/tography: a metonymic metissage, [A/r/τογραφία: μία μετωνυμική ανάμειξη]* στο: R. L. Irwin and A.de Cosson (Eds.). *A/r/tography: Rendering self through arts based living inquiry*, Vancouver, Canada, Pacific Educational Press, 2004, σελ. 27-38.

Irwin Rita. L. & Springgay Stephanie, *A/r/tography as practice based research, [Η A/r/τογραφία ως έρευνα βασισμένη στις διαδικασίες των εικαστικών – ερευνητικών- διδακτικών πράξεων]* στο: Springgay Stephanie, Irwin Rita L., Leggo Carl, & Gouzouasis Peter (Eds.), *Being with a/r/tography*, Rotterdam, The Netherlands, Sense Publishers, 2008, σελ. xiii-xxviii.

Liarakou Georgia, Gavrilakis Costas, Flogaiti Evgenia, *Profiles of isolated communities and ways into integration, [Προφίλ απομακρυσμένων κοινοτήτων και τρόποι ενσωμάτωσης]* στο CoDes [Schools and Communities working together on sustainable development] ENSI [Environment and School Initiatives] i.n.p.a., 2014.

Miller B.A., *Distress and Survival: Rural Schools, Education, and the Importance of Community. [Κίνδυνο και Επιβίωση: Απομακρυσμένα Σχολεία. Εκπαίδευση και η Σημασία της «Κοινότητας»]*, στο Northwest Regional Educational Laboratory Portland, Oregon, 1991.

Miller B.A., *Rural Distress and Survival: The School and the Importance of “Community”*, [Απομακρυσμένες κοινότητες σε Κίνδυνο και Επιβίωση: Το Σχολείο και η Σημασία της «Κοινότητας»], στο: Journal of Research in Rural Education, 1993, τομ.9, τεύχος 2, σελ. 84-103.

Miller B.A., *The Role of Rural Schools in Community Development: Policy Issues and Implications, [Ο ρόλος των Απομακρυσμένων Σχολείων στην Ανάπτυξη της Κοινότητας: Ζητήματα πολιτικής και επιπτώσεις]*, στο: Journal of Research in Rural Education, 1995, τομ.11, τεύχος 3, 163-172.

Sinner, A., Leggo, C., Irwin, R., Gouzouasis, P. & Grauer, K., *Arts-based educational research dissertations: reviewing the practices of new scholars, [Εκπαιδευτικές ερευνητικές διατριβές βασισμένες στις Τέχνες: ανασκόπηση των πρακτικών νέων σπουδαστών]* στο: Canadian Journal of

Τέχνη & Εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο Σχολείο του 21ου αιώνα

Education 2006, τ.29, τεύχος 4, σελ. 1223-1270.

Springgay, S., Irwin, R., Kind, S., *A/r/tography as living inquiry through art and text*, [*Η α/ρ/τογραφία ως ζωντανή διερεύνηση δια μέσου τέχνης και κειμένου*], στο: *Qualitative Inquiry*, 2005, τομ. 11, τεύχος 6, 897-912.

Τέχνη & Εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο Σχολείο του 21ου αιώνα

ΕΙΣΗΓΗΣΗ 2η

«Η τέχνη ανοίγει τρύπες στο σκοτάδι»

Μαλταμπέ Δήμητρα, Εικαστικός, Εργαστηριακός Συνεργάτης Τμ. Συντήρησης Αρχαιοτήτων και Έργων Τέχνης, Τ.Ε.Ι. Αθήνας.

Χατζηδάκη Μαρία, Καθηγήτρια Εφαρμογών Τμ. Συντήρησης Αρχαιοτήτων και Έργων Τέχνης, Τ.Ε.Ι. Αθήνας.

Περίληψη

Το 2012–2014 σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε το εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Η τέχνη ανοίγει τρύπες στο σκοτάδι» για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

Σκοπός του προγράμματος ήταν η ενίσχυση της κατανόησης, της δημιουργικής αντίδρασης και της έκφρασης μέσω της τέχνης και ο μετασχηματισμός της έντασης σε δημιουργική έκφραση σε μια εποχή κρίσης. Επιχειρήθηκε η εξοικείωση με την ανάγνωση και κατανόηση των έργων τέχνης και η τέχνη αντιμετωπίστηκε ως ένα στοιχείο της καθημερινότητας.

Μεθοδολογικά αξιοποιήθηκαν οι ανοιχτές ερωτήσεις και οι έννοιες-κλειδιά. Οι ανοιχτές ερωτήσεις λειτούργησαν ως πρόκληση για τις διαφορετικές προσεγγίσεις που συνέδεαν την τέχνη με την καθημερινότητα, συχνά με έναν τρόπο παράδοξο.

Η λειτουργία των εννοιών-κλειδιών ήταν να εισάγει γρήγορα τα παιδιά στο περιβάλλον της θεματικής του κάθε εργαστηρίου μέσω μιας διαδικασίας αναγνώρισης και συσχέτισης, και το χτίσιμο από τα ίδια τα παιδιά του εννοιολογικού πλαισίου κατανόησης.

Βασική ιδέα ήταν να αξιοποιηθεί η ικανότητα που έχουν τα παιδιά να αντιλαμβάνονται τα πάντα μέσω του βιώματος και της εμπειρίας, η οποία, σε επόμενο στάδιο, μπορεί να μετασχηματιστεί σε δομημένη γνώση.

Οι θεματικές ενότητες που υλοποιήθηκαν ήταν:

α. «Ο βίσωνας που κοιμάται στο μυαλό μου» ήταν το πρώτο εργαστήριο που επιχείρησε να συνδέσει την πιο παλιά τέχνη με μια από τις πιο καινούριες, δηλαδή τις βραχογραφίες με το

Τέχνη & Εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο Σχολείο του 21ου αιώνα

γκραφίτι με κοινό στοιχείο την πρόθεση οικειοποίησης του χώρου και τον καλλιτέχνη ως δομικό στοιχείο του έργου, μέσω της περφόρμανς, με παράδειγμα το έργο του Μπόις (Beuys).

β. «Το μυρμήγκι που κρύβει τον ελέφαντα» τοποθετεί τον θεατή μέσα στο έργο και αναδεικνύει τον ρόλο που έχει θέση από όπου βλέπουμε το έργο, με κομβικό παράδειγμα τις Μενίνας του Βελασκεθ (Velasquez).

γ. «Με βλέπω στα μάτια σου». Το τρίτο εργαστήριο, με θέμα πρόσωπο και προσωπείο επιχείρησε την προσέγγιση του «άλλου» μέσω της ζωγραφικής με παραδείγματα από αρχαία πορträίτα, φαγιούμ, βυζαντινή τέχνη, φωτογραφία κ.ά.

δ. «Η τέχνη ανοίγει τρύπες στο σκοτάδι». Με αφορμή το Dada και την τέχνη σε εποχές κρίσης αλλά και την έννοια της κρίσης όπως μετασηματίζεται μέσω της τέχνης αξιοποιήθηκε το αλλόκοτο και το παράδοξο, μέσω των κολάζ και των καλλιγκράμς ως δημιουργικά εργαλεία.

ε. «Κάνε την κίνησή σου πινελιά». Το εργαστήριο είχε ως αντικείμενο το έργο σαν πεδίο δράσης, τον ρυθμό και την κίνηση ως εικαστικό εργαλείο και το action painting με παραδείγματα από το έργο του Πόλλοκ (Pollock).

στ. «Αφήνοντας τα ίχνη μου». Σε ένα εργαστήριο – εκδρομή εξετάζεται βιωματικά ο χώρος ως πεδίο καλλιτεχνικής δράσης, η εφήμερη εγκατάσταση και η σχέση και θέση μας μέσα στο τοπίο. Με παραδείγματα από τη Λαντ αρτ (land art) και τη γιορτή του Αγίου Γεωργίου στην Πρίγκηπο.

Αποτέλεσμα του προγράμματος, όπως εκτιμάται από τη συμμετοχή και τα έργα των παιδιών, ήταν η ενίσχυση της δημιουργικής αντίδρασης και έκφρασης, η δυνατότητα διεξόδου και μετασηματισμού της έντασης, η ενεργή συμμετοχή στη δημιουργία και την πρόσληψη του έργου τέχνης.

Επειδή βλέπουμε μόνο ότι ξέρουμε, αναγνωρίζουμε και δεχόμαστε μόνο αυτό που ήδη γνωρίζουμε. Αυτή είναι μια διαδικασία γνώριμη και προσφιλής στα παιδιά που καταλήγει στην εξοικείωση και τη γνώση. Η τέχνη μπορεί να λειτουργήσει σαν μια γνωστική διαδικασία αποδοχής του «άλλου», του διαφορετικού και εν τέλει να συμβάλλει στη δημιουργία ενός καλύτερου, δίκαιου και ανοιχτού κόσμου.

1.0 Εισαγωγή

Το εικαστικό εργαστήριο «η τέχνη ανοίγει τρύπες στο σκοτάδι» πραγματοποιήθηκε

Τέχνη & Εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο Σχολείο του 21ου αιώνα

στο 10^ο Δημοτικό Σχολείο Βύρωνα στο πλαίσιο δραστηριοτήτων του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων το 2012-14 με αφορμή το δύσκολο πλαίσιο που άρχισε να διαμορφώνεται στο σχολικό αλλά και το κοινωνικό περιβάλλον τα τελευταία χρόνια.

Έτσι, επιχειρήθηκε η ανάδειξη της δυνατότητας που δίνει η τέχνη για μια άλλη οπτική του κόσμου, καθώς και τη λειτουργία της ως εναλλακτικού τρόπου άμβλυνσης των εντάσεων.

Σκοπός του προγράμματος ήταν η ενίσχυση της κατανόησης, της δημιουργικής αντίδρασης και της έκφρασης μέσω της τέχνης και της δυνατότητας που προσφέρει για τον μετασχηματισμό της έντασης σε δημιουργική έκφραση σε μια εποχή κρίσης. Επιχειρήθηκε η εξοικείωση με την ανάγνωση και κατανόηση των έργων τέχνης και η τέχνη αντιμετωπίστηκε ως ένα στοιχείο της καθημερινότητας.

Το κίνημα Dada αποτέλεσε την αρχική ιδέα μιας που το κοινωνικό και ιστορικό πλαίσιο μιας κοινωνίας σε κρίση προσέφερε έναν κοινό τόπο καλλιτεχνικής δημιουργίας.

Εικόνα 1. Αφίσες των εργαστηρίων: α. «Ο βίσωνας που κοιμάται στο μυαλό μου» και «ο βίσωνας που ξυπνά στην πόλη», β.«Το μυρμήγκι που κρύβει τον ελέφαντα», γ.«Με βλέπω στα μάτια σου», το πρόσωπο και το προσώπειο



Τέχνη & Εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο Σχολείο του 21ου αιώνα

Εικόνα 2. Αφίσες των εργαστηρίων: δ.«Η τέχνη ανοίγει τρύπες στο σκοτάδι» ε.«Κάνε την κίνησή σου πινελιά» στ.«Αφήνοντας τα ίχνη μου»



Μεθοδολογικά αξιοποιήθηκαν οι ανοιχτές ερωτήσεις και οι έννοιες-κλειδιά. Οι ανοιχτές ερωτήσεις λειτούργησαν ως πρόκληση για τις διαφορετικές προσεγγίσεις που συνέδεαν την τέχνη με την καθημερινότητα συχνά με έναν τρόπο παράδοξο. Ερωτήσεις του τύπου: «είχε η Μόνα Λίζα μουστάκι;», για το εργαστήριο με θέμα το Dada, «μπορώ να κάνω την κίνησή μου πινελιά;» στο εργαστήριο με θέμα τον αφηρημένο εξπρεσιονισμό και τον Πόλοκ (Jackson Pollock) κ.ο.κ. λειτούργησαν ελκυστικά χτίζοντας μια πιο άμεση και μη-τυπική προσέγγιση προς τα έργα.

Η λειτουργία των εννοιών-κλειδιών ήταν να εισάγει γρήγορα τα παιδιά στο περιβάλλον της θεματικής του κάθε εργαστηρίου και μέσω μιας διαδικασίας αναγνώρισης, ταύτισης και συσχέτισης, στο χτίσιμο από τα ίδια τα παιδιά του εννοιολογικού πλαισίου. Ως κλειδιά χρησιμοποιήθηκαν εικαστικά στοιχεία, έννοιες που αναγνωρίζουμε στα έργα αλλά και δίπλα μας, κινήσεις και ήχοι που βοηθούν να κατανοήσουμε τόσο τεχνικά στοιχεία της δημιουργίας όσο και κρυμμένους ρυθμούς και ιδέες.

Η καλλιτεχνική έκφραση κατασκευάζει μια ταυτότητα της εποχής που αντιπροσωπεύει και αντίστοιχα την μαρτυρά όταν την ψάξουμε με μεγαλύτερη ή μικρότερη επιτυχία αργότερα.

Επειδή εν τέλει βλέπουμε μόνο ότι ξέρουμε, αναγνωρίζουμε και δεχόμαστε μόνο αυτό που ήδη γνωρίζουμε είναι σημαντικό να χτίσουμε τα βήματα προσέγγισης προς το έργο τέχνης

Τέχνη & Εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο Σχολείο του 21ου αιώνα

χρησιμοποιώντας μια ήδη γνωστή γλώσσα, αυτή των αισθήσεων, της παρατήρησης, της ερώτησης, του παράδοξου συσχετισμού. Αυτή είναι μια διαδικασία γνώριμη και προσφιλής στα παιδιά που καταλήγει στην εξοικείωση και τη γνώση. Η τέχνη μπορεί να λειτουργήσει σαν μια γνωστική διαδικασία αποδοχής του «άλλου», του διαφορετικού και εν τέλει να συμβάλλει στη δημιουργία ενός καλύτερου, δίκαιου και ανοιχτού κόσμου.

2.0 Θεωρητικό πλαίσιο και άξονες ανάπτυξης του εικαστικού προγράμματος

Η ιδέα για τα εικαστικά εργαστήρια με τίτλο «Η τέχνη ανοίγει τρύπες στο σκοτάδι» προέκυψε ως μια εναλλακτική δράση στο πλαίσιο της γνωστής δυσλειτουργίας και της υποβάθμισης της εικαστικής παιδείας στην εκπαίδευση μέσω της δυνατότητας περιστασιακής εμπλοκής μας με την πραγματοποίηση εικαστικών εργαστηρίων για παιδιά. Το μάλλον ζοφερό περιβάλλον που δημιούργησε η πρόσφατη οικονομικο-κοινωνικο-πολιτική κρίση σε ατομικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο συνέτεινε σε μια διάθεση αντίδρασης και διερεύνησης του βασικού ερωτήματος του εργαστηρίου που ήταν και παραμένει το ίδιο: ανοίγει η τέχνη τρύπες στο σκοτάδι;

Η τέχνη καλλιεργεί τη φαντασία ως πηγή δημιουργικότητας και ενεργοποιεί τη διάθεση για μάθηση¹⁷. Η άμεση και βιωματική επαφή με το έργο επιτρέπει την προσέγγισή του αβίαστα, μιας που η τέχνη είναι σε γενικές γραμμές εύκολα κατανοητή και ενταγμένη στη ζωή των μικρών παιδιών, αν και στις περισσότερες περιπτώσεις αυτή φθίνει καθώς μεγαλώνουν.

Βασική σκέψη ήταν να αξιοποιηθεί η ικανότητα που έχουν τα παιδιά να αντιλαμβάνονται τα πάντα μέσω του βιώματος και της εμπειρίας, η οποία σε επόμενο στάδιο μπορεί να μετασηματιστεί σε δομημένη γνώση.

Επειδή βλέπουμε μόνο ότι ξέρουμε, αναγνωρίζουμε και δεχόμαστε μόνο αυτό που ήδη γνωρίζουμε. Η τέχνη λοιπόν μπορεί να λειτουργήσει σαν μια γνωστική διαδικασία αποδοχής του «άλλου», του διαφορετικού. Η γνωριμία και η δημιουργία κωδίκων αναγνώρισης εξοικιώνει τον μικρό θεατή και τον εκπαιδύει στην εξεύρεση τρόπων επικοινωνίας με το έργο και τους γύρω του. Αναπτύσσεται έτσι, πέρα από τα στεγανά των γενικεύσεων του τύπου μου αρέσει/δεν μου αρέσει, η ανεκτικότητα και η αποδοχή του άλλου και έτσι η τέχνη εν τέλει μπορεί να συμβάλλει στη δημιουργία ενός καλύτερου δίκαιου και ανοιχτού κόσμου.

¹⁷ Fowler, C.B. *Strong Arts, Strong Schools: The Promising Potential and Shortsighted Disregard of the Arts in American Schooling*. New York: Oxford University Press, 1996.

Τέχνη & Εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο Σχολείο του 21ου αιώνα

Για την επίτευξη των παραπάνω χρησιμοποιήθηκαν ως μεθοδολογικά εργαλεία: οι έννοιες κλειδιά και οι ανοιχτές ερωτήσεις.

Η λειτουργία των κλειδιών ήταν να εισάγει γρήγορα τα παιδιά στο περιβάλλον της θεματικής του κάθε εργαστηρίου. Μέσω λέξεων-όρων που συμπύκνωναν εννοιολογικά τα στοιχεία που χρειαζόνταν για την αναγνώριση, ταύτιση, συσχέτιση. Αυτό ενίσχυε το χτίσιμο από τα ίδια τα παιδιά του εννοιολογικού πλαισίου κατανόησης του έργου.

Τα κλειδιά μπορεί να είναι εικαστικά στοιχεία, έννοιες που αναγνωρίζουμε στα έργα αλλά και δίπλα μας, κινήσεις και ήχοι που βοηθούν να κατανοήσουμε τόσο τεχνικά στοιχεία της δημιουργίας όσο και κρυμμένους ρυθμούς και ιδέες.

Η διαδικασία δημιουργίας του έργου και η αναζήτηση που αυτή προϋποθέτει μοιάζει με τον τρόπο που αντιλαμβανόμαστε, επεξεργαζόμαστε και ταξινομούμε ερεθίσματα και ενεργούμε στην καθημερινότητά μας.

Η ιδέα ήταν να γίνει μια μη γραμμική σύνθεση εννοιών από διάφορα πεδία και εποχές. Για αυτό κατά τη διάρκεια των εργαστηρίων συμπληρωνόταν και υπήρχε στο χώρο μια χρονολογική γραμμική διευθέτηση (timeline) με έργα.

Οι ανοιχτές ερωτήσεις, είναι ερωτήσεις που επιδέχονται πολλές αναγνώσεις και ως προς το περιεχόμενό τους αλλά και ως προς τις πιθανές απαντήσεις οι οποίες δεν μπορούν να προβλεφθούν. Συχνά είχαν έντονο το στοιχείο του παράδοξου ή και της πρόκλησης με σκοπό να κινήσουν το ενδιαφέρον και να καταδείξουν τη διαφορετική προσέγγιση των εργαστηρίων. Από πού έρχονται οι εικόνες; Πώς μπορείς να γίνεις έργο τέχνης; Τι σχήμα έχει ο κόσμος; Μπορώ να δω τον κόσμο στα μάτια σου; Είχε η Μόνα Λίζα μουστάκι; Μπορεί να γίνει η κίνησή μου πινελιά; Ήταν ο Κοντορεβυθούλης καλλιτέχνης; Οι ερωτήσεις λειτουργούν προκλητικά και ενισχύουν το ενδιαφέρον και την περιέργεια των παιδιών ενώ οι μη προβλέψιμες απαντήσεις είχαν σκοπό τους να ανοίξουν την προσωπική οπτική κάθε παιδιού προς την ομάδα.

Η κριτική σκέψη που επιζητούν οι ανοιχτές ερωτήσεις για να απαντηθούν υποστηρίζεται από μια διαδικασία «κυνηγίου», που αμφισβητεί κάθε de facto παραδοχή, ξεκινώντας από το ότι και η ίδια

Τέχνη & Εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο Σχολείο του 21ου αιώνα

δεν είναι μια μονοσήμαντη έννοια¹⁸. Τα βήματα της κριτικής σκέψης ενισχύουν τη γνώση ως ένα ταξίδι, μια διαδικασία και όχι ένα τυπικό προϊόν¹⁹.

Με την εμπλοκή των παιδιών σε αυτή τη δημιουργική και συνεργατική διαδικασία επίλυσης προβλημάτων και εξεύρεσης απαντήσεων προκαλείται η συμμετοχή τους στη γνωστική διαδικασία²⁰. Σε αντίθεση με μια γραμμική πορεία που δίνει προκαθορισμένες απαντήσεις, οι ανοιχτές ερωτήσεις στην τέχνη κινητοποιούν ένα ντόμινο σκέψεων με αφορμή τη δημιουργία του έργου τέχνης. Με αυτό τον τρόπο τα παιδιά αισθάνονται να συνδέονται με το έργο και να το κατανοούν εσωτερικά αντί να ξεκινούν από τα εξωτερικά του χαρακτηριστικά και τη φορμαλιστική ανάγνωσή του. Αυτή η διαδικασία βασίζεται στην κριτική σκέψη και την ενισχύει περαιτέρω²¹. Το έργο συνδέεται με στοιχεία της εποχής του και μικρά μυστικά που πληροφορούν και τεκμηριώνουν τη χωροχρονική του ένταξη, συνθέτοντας έτσι ένα μικρό κόσμο. Αποκαλύπτεται στα παιδιά ότι το έργο εκτός από πηγή αισθητικής απόλαυσης είναι και ένας φορέας πληροφορίας. Η τέχνη ενισχύει τη διασύνδεση όλων των μορφών της γνώσης, για αυτό και η εκπαίδευση χωρίς την τέχνη δεν μπορεί να είναι ολοκληρωμένη²².

Μέσω μια διαπολιτισμικής –παρά πολυπολιτισμικής- οπτικής ενισχύεται η αποδοχή του διαφορετικού²³. Η τέχνη της κάθε εποχής και η ανάγνωσή της επιτρέπει να κατανοήσουμε τόσο το παρελθόν όσο και αυτούς που ζουν δίπλα μας δημιουργώντας δεσμούς και δίαυλους επικοινωνίας στο χώρο και τον χρόνο.

Η δομή του προγράμματος ακολουθούσε μια πορεία ερεθισμάτων πρόκλησης ενδιαφέροντος που έδωσε τη δυνατότητα μιας μάλλον ανορθόδοξης προσέγγισης. Τα παραδείγματα επιλέχθηκαν έτσι ώστε να ενισχύουν την σύνδεση παλαιότερων έργων (π.χ. βραχογραφίες) με το σήμερα (π.χ. γκραφίτι), ώστε να ενισχυθεί η αμεσότητα και η δυνατότητα κατανόησης του τότε με το τώρα παρά τους κινδύνους και τις παρεξηγήσεις που μπορεί αυτό να ενέχει. Η χρήση συμπυκνωμένων εννοιών

¹⁸ Brookfield Stephen. *Teaching for Critical Thinking*. International Journal of Adult Vocational Education and Technology, 4(1), 1-15, January-March 2013

¹⁹ Smith-Shank, D. *Semiotic pedagogy and art education*. Studies in Art Education, 36 (4), 1995

²⁰ Fowler, C.B. *Strong Arts, Strong Schools: The Promising Potential and Short sighted Disregard of the Arts in American Schooling*. New York: Oxford University Press, 1996.

²¹ ό.π.

²² ό.π..

²³ ό.π..

Τέχνη & Εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο Σχολείο του 21ου αιώνα

που λειτουργούσαν ως κλειδιά για την κατανόηση και περιελάμβαναν ιδέες, συναισθήματα που προκαλούνται ή εικόνες τελικά οδηγούσαν σε συγκρίσεις που γίνονταν από τα παιδιά και άτυπα συγκροτούσαν το εννοιολογικό πλαίσιο της κάθε θεματικής. Έτσι, η φάση της δημιουργίας του έργου από τα παιδιά γινόταν αφού είχε συγκροτηθεί ένα γνωστικό περιβάλλον στο οποίο ενεργά συμμετείχαν για τον μετασχηματισμό μιας ιδέας σε κάτι υλικό και αναγνώσιμο.

3.0 Συνοπτική περιγραφή των εικαστικών Εργαστηρίων «Η τέχνη ανοίγει τρύπες στο σκοτάδι»

3.1 Η ταυτότητα του προγράμματος

Τα εργαστήρια πραγματοποιήθηκαν από τον Νοέμβριο του 2012 έως τον Μάιο του 2014 στο 10^ο Δημοτικό Σχολείο Βύρωνα, με τη συνεργασία και υποστήριξη του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων και της Διεύθυνσης του Σχολείου. Στο πρόγραμμα συμμετείχαν παιδιά από το Νηπιαγωγείο και το Δημοτικό με προσαρμογή της κάθε θεματικής ενότητας, αντίστοιχα, για τα μικρά και τα μεγαλύτερα παιδιά. Στα εργαστήρια αυτά συμμετείχε περίπου το 45-50% των παιδιών του σχολείου.

Στο χώρο υπήρχε αναρτημένο ένα σχοινί με χρονολογίες όπου τα παιδιά έβαζαν το είδος/ονομασία/κίνημα της τέχνης, και φωτογραφίες με έργα συνδυάζοντάς τα. Αυτή η γραμμική διευθέτηση λειτουργούσε εκπαιδευτικά διότι παρείχε μια εύκολη οπτικοποιημένη σύνοψη χωρίς να χρειαστεί να επιμένουμε σε πιο ακαδημαϊκά κριτήρια προσέγγισης της ιστορίας της τέχνης.

Αρχικά υπήρχε μια εισαγωγική παρουσίαση που μέσω της προβολής έργων, αποσπασμάτων από ταινίες, ερωτημάτων και συζήτησης ετίθετο το θέμα κάθε εργαστηρίου και στηνόταν ένα περιβάλλον συμφραζομένων .

Οι μικρές παρουσιάσεις που γίνονταν είχαν σκοπό να προκαλέσουν και να κεντρίσουν το ενδιαφέρον παρά να προσφέρουν πληροφορίες για την ιστορία της τέχνης, τους καλλιτέχνες και το έργο τους. Η λογική και η αισθητική των παρουσιάσεων ήταν κοντά στην πρακτική του «μοντάζ των εντυπώσεων»²⁴. Χρησιμοποιήθηκε δηλαδή μια διαλεκτική αντιπαράθεση εικόνων και ερωτήσεων με σκοπό να προκαλέσει τη συμμετοχή και την κριτική σκέψη.

²⁴ Μαρτέν Μ. Η γλώσσα του κινηματογράφου, Κάλβος, 1984.

Τέχνη & Εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο Σχολείο του 21ου αιώνα

Τα παιδιά στη συνέχεια χρησιμοποιούσαν τεχνικές και ιδέες στο πλαίσιο της θεματικής του προγράμματος για να δημιουργήσουν τα δικά τους έργα, όπως κάρβουνο, παστέλ, κολλάζ, καλλιγράμους, ντρίπινγκ κ.ά.. Τις περισσότερες φορές η διαδικασία αυτή ήταν ομαδική έτσι ώστε να υποστηριχτεί η συνεργασία και η ανοχή που αυτή απαιτεί.

Ανάλογα με το θέμα στο χώρο λειτουργούσαν οπτικά ή ηχητικά ερεθίσματα, όπως σύντομα αποσπάσματα ταινιών ή μουσική. Στο τέλος της σχολικής χρονιάς οργανώθηκε έκθεση με τα έργα των παιδιών στους χώρους του σχολείου.

3.2 «Ο βίσωνας που κοιμάται στο μυαλό μου» και «ο βίσωνας που ξυπνάει στην πόλη»

Το πρώτο εργαστήριο προσπάθησε να αξιοποιήσει την ανάγκη και δυνατότητα που έχουμε ως παιδιά να πειραματιζόμαστε με τα υλικά και τα ίχνη τους. Από τα παιχνίδια με την τροφή και τα γραψίματα στους τοίχους τα μικρά παιδιά φαίνεται να κατανοούν τη διαδικασία δημιουργίας της εικόνας. Το εργαστήριο επιχείρησε να κλείσει τα δύο άκρα με μια σύνδεση της πιο παλιάς τέχνης και μιας από τις πιο καινούριες δηλαδή των βραχογραφιών και του γκραφίτι.

Αξιοποιώντας το παιχνίδι του ίχνους, που συνδυάζει την εικαστική δημιουργία με μια πρώτη επιστημονική διερεύνηση, φανταστήκαμε τους πρώτους «ζωγράφους» στο σκοτάδι μέσα στις σπηλιές, τη γένεση των εικόνων πρώτα στο νου και μετά στον βράχο. Αυτές οι πρώτες εικόνες ήταν εικόνες ζώων. Έτσι, η ιδέα που χρησιμοποιήθηκε ήταν η σύλληψη της εικόνας ενός ζώου που κοιμάται στο μυαλό μας και που ξυπνά για να υπάρξει ζωγραφισμένο στο χαρτί. Αξιοποιήθηκαν δηλαδή εικόνες που βγαίνουν απ' το μυαλό και όχι από τη φύση. Για τα μικρότερα παιδιά η ζωγραφική γίνεται ένα εργαλείο γνώσης και δίνει μορφή στη φαντασία σε μια διαδικασία που γίνεται σιγά σιγά συνειδητή και δημιουργεί μικρές ιστορίες και χώρους.

Τα παιδιά πειραματιστήκαν με υλικά που βρίσκει κανείς εύκολα στη φύση, χωρίς ιδιαίτερη επεξεργασία, όπως πηλό, φύλλα φυτών, κάρβουνο και κιμωλία και δημιούργησαν εικόνες ζώων των ονείρων τους.

Τέχνη & Εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο Σχολείο του 21ου αιώνα

Εικόνα 3. «Ο βίσωνας που κοιμάται στο μυαλό μου». Έργα των μικρότερων παιδιών. Διακρίνουμε φόρμες ζώων που συνδυάζουν από μυθικά τέρατα μέχρι πιο αφαιρετικές φόρμες.



Στη συνέχεια, με παράδειγμα τις βραχογραφίες και τα σύγχρονα γκραφίτι, η ιδέα της οικειοποίησης του χώρου αποδείχτηκε ιδιαίτερα γνώριμη για τα παιδιά που, κατά τη συντριπτική τους πλειονότητα, την έχουν ήδη πραγματοποιήσει στους τοίχους των δωματίων τους ή του σχολείου ζωγραφίζοντάς τους. Με αυτή την αφορμή και την πεποίθηση ότι τα παιδιά βλέπουν την καλλιτεχνική δημιουργία ως συνέχεια της ύπαρξής τους επιχειρήθηκε η παρουσίαση της συμμετοχής του καλλιτέχνη ως δομικού συστατικού του έργου και η performance ως μέσο κατανόησης και επικοινωνίας. Ως παράδειγμα χρησιμοποιήθηκε η γνωστή performance του Μπόις²⁵ (Josef Beuys) με το κογιότ (I like America and America likes me)²⁶, όπου ο καλλιτέχνης κλεισμένος σε ένα δωμάτιο, εξοικειώνει και εξοικειώνεται μέσω της σχέσης που αναπτύσσεται με ένα κογιότ, μια αρχετυπική μορφή της φύσης και αξιών του παρελθόντος που καταλήγει σε μια ιδιότυπη διαμαρτυρία για τον πόλεμο του Βιετνάμ και την καταστροφή του πολιτισμού των ινδιάνων της Αμερικής. Η παρουσίαση αυτή πυροδότησε τις αντιδράσεις των παιδιών προς μια πιο ενεργή στάση τόσο στην ανάγνωση όσο και τη δημιουργία του έργου. Μέσω της performance έγινε κατανοητό πώς η τέχνη είναι ένα εργαλείο για να αλλάξεις τον εαυτό σου και τον κόσμο και να

²⁵ Στις παρουσιάσεις των εργαστηρίων χρησιμοποιήθηκαν τα ονόματα των καλλιτεχνών με ελληνική γραφή, δηλαδή Μπόις αντί Beuys, για προφανείς λόγους εξοικείωσης και αμεσότητας.

²⁶ Beuys Joseph, *I Like America and America Likes Me*. Performance, Rene Block Gallery, New York, 1974.

Τέχνη & Εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο Σχολείο του 21ου αιώνα

γίνεσαι ο ίδιος ένα έργο τέχνης. Μελετώντας τον κοινωνικό ρόλο της τέχνης τα παιδιά αρχίζουν να εκτιμούν την τέχνη ως τρόπο απόκρισης στη ζωή και δεν αποτελεί μόνο μια περιττή προσθήκη, προσιτή σε μνημένους²⁷.

Τα μεγαλύτερα παιδιά δούλεψαν συλλογικά σε έργα μεγάλου μεγέθους στον τοίχο. Εκφράστηκαν περισσότερο με αφηρημένες έννοιες, ενώ παρατηρήθηκε μια συγκρατημένη και πιο τυποποιημένη έκφραση στις φόρμες. Τα θέματα που έθεσαν ήταν η βία, η απόρριψη, η παρεξήγηση, η ψευδαίσθηση.

Εικόνα 4 «Ο βίσωνας που ξυπνάει στην πόλη». Έργα των μεγαλύτερων παιδιών. Διακρίνεται μια μορφή που θυμίζει τον Μπόις.



Εικόνα 5 «Ο βίσωνας που ξυπνάει στην πόλη». Έργα των μεγαλύτερων παιδιών. Μια ανάποδη αντανάκλαση και ένας κλόουν-παρουσιαστής του έργου.

²⁷ Charman Laura . *Διδακτική της τέχνης*. Νεφέλη, 1993.

Τέχνη & Εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο Σχολείο του 21ου αιώνα



Η τέχνη σαν εμπειρία «ξεκλειδώματος» της φαντασίας και έκφρασής της με εικόνες, λόγια και κίνηση ήταν μια διαδικασία εύκολη για τα παιδιά μέσω της κατανόησης των αφηγήσεων των βραχογραφιών, του γκράφιτι αλλά της performance του Beuys.

Μέσω της ζωγραφικής, ο «άλλος» είτε είναι άνθρωπος είτε ζώο, από ξένος και συχνά απειλητικός παράγοντας, ανιχνεύεται και τοποθετείται στον οικείο χώρο.

3.3 «Το μυρμήγκι που κρύβει τον ελέφαντα»

Στο εργαστήριο με τίτλο «Το μυρμήγκι που κρύβει τον ελέφαντα» επιχειρήθηκε η προσέγγιση της οπτικής, της γωνίας θέασης που καθορίζει και χτίζει κανόνες που δομούν την εικαστική δημιουργία και ακολούθως καταλύονται.. Μετά την οικειοποίηση του χώρου και τη συμμετοχή του καλλιτέχνη στο έργο τοποθετούμε τον θεατή μέσα στο έργο και αναδεικνύουμε το ρόλο που έχει το φως αλλά και η θέση από όπου βλέπουμε το έργο.

Ο χώρος του έργου, ως σκηνικός χώρος, υποστηρίχθηκε με παραδείγματα από αρχαίες ελληνικές και ρωμαϊκές τοιχογραφίες, έργα της Αναγέννησης και του μπαρόκ με κορυφαίο σταθμό τις Μενίνας (Meninas) του Βελάσκεθ (Velasquez) και τις πολλαπλές αναγνώσεις τους. Το έργο εμπεριέχει εγγενώς μια αίσθηση χώρου και χρόνου, δίνει τη δυνατότητα μιας βιωματικής μεταφοράς του θεατή στο παρελθόν, στο χωροχρονικό πλαίσιο του με μια πιο προσωπική ματιά²⁸.

²⁸ Fowler, C.B. Strong Arts, Strong Schools: The Promising Potential and Shortsighted Disregard of the Arts in American Schooling. New York: Oxford University Press, 1996.

Τέχνη & Εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο Σχολείο του 21ου αιώνα

Η προσέγγιση του Φουκώ²⁹ βοήθησε τη συγκρότηση του εννοιολογικού επιπέδου της κατοπτρικής οπτικής του έργου.

Αναλύοντας το έργο, κοιτάζουμε τον πίνακα και αναρωτιόμαστε ποιόν κοιτάζει ο ζωγράφος; Εμάς ή το μοντέλο του; Τι ζωγραφίζει; Και ποιο είναι τελικά το αντικείμενό του; Μέσω ενός παιχνιδιού με αλλαγές θέσεις και θέασης, και μέσω μιας σχετικά πολύπλοκης διαδικασίας αλλαγής ρόλων και ερωτήσεων για το τι βλέπει ποιος και πώς, καταλήξαμε στο μάλλον κοινότοπο αλλά πολύ σημαντικό συμπέρασμα ότι τα πράγματα αλλάζουν ανάλογα με τη θέση του θεατή...

Παραδείγματα από την ιστορία της τέχνης συνδυάστηκαν με τα κινηματογραφικά πλάνα και αναγνωρίστηκε η επίδραση της ζωγραφικής στην κινηματογραφική οπτική.

Στη διάρκεια του εργαστηρίου έγινε ένα παιχνίδι με πορτοκάλια που ανάλογα με τη θέση τους και τη θέση μας αλλάζει το μέγεθός τους και ο τρόπος που επιδρούν στη διαμόρφωση της οπτικής του χώρου.

Εναλλαγές της θέσης μικρού-παιδιού – μεγάλου-ενήλικα έδειξαν τις σχέσεις εξουσίας που σχετίζονται με το μέγεθος. Η θέση που μας καταδεικνύει ο χώρος αναδείχθηκε και μέσω παραδειγμάτων από το χώρο της αρχιτεκτονικής.

Τα μικρότερα παιδιά δημιούργησαν έργα με τα αντιθετικά ζεύγη μικρού-μεγάλου με εναλλαγές μεγεθών και προοπτικής με μια ενδιαφέρουσα αυθαιρεσία. Κοντινά πλάνα με τεράστια γλυκά και μικρά ανθρωπάκια ή γενικά πλάνα με πομπές μικροσκοπικών πλασμάτων σε ογκώδη βουνά.

²⁹ Michel Foucault, *Οι λέξεις και τα πράγματα: μία αρχαιολογία των επιστημών του ανθρώπου*. Εκδόσεις Γνώση, Αθήνα 1986.

Τέχνη & Εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο Σχολείο του 21ου αιώνα



Εικόνα 6 «Το μυρμήγκι που κρύβει τον ελέφαντα». Έργο μικρότερων παιδιών: Πομπή ανθρώπων-μυρμηγκιών σε ογκώδη βουνά.



Εικόνα 7 «Το μυρμήγκι που κρύβει τον ελέφαντα». Έργο μεγαλύτερων παιδιών: ο σκηνικός χώρος του έργου σε μια ενδιαφέρουσα παραλλαγή πομπηιανού χώρου.

Τέχνη & Εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο Σχολείο του 21ου αιώνα

Τα μεγαλύτερα παιδιά δημιούργησαν σκηνικούς χώρους, είτε από οικείες τους δραστηριότητες, είτε εμπνευσμένα από έργα που είχαν δει στις παρουσιάσεις.

Φάνηκε ότι έγινε κατανοητό πως η καλλιτεχνική «αυθαιρεσία» εν τέλει, εκτός από πλάκα, έχει κάποιους κανόνες που είτε τους τηρούμε είτε τους υπερβαίνουμε.

Τεκμηριώθηκε η θέση του θεατή ως βασική παράμετρος της οπτικής του κόσμου και επιχειρήθηκε αυτή η μεταφορά στην καθημερινότητα του σχολείου. Η τοποθέτηση μας στη θέση και την οπτική του «άλλου», πριν απορριφθεί η άποψή του, έγινε ένα μέσο για τη διατήρηση της ψυχραιμίας και την ανάδειξη της ανοχής ως εργαλείου για τη συνύπαρξη.

3.4 «Με βλέπω στα μάτια σου»

Το τρίτο εργαστήριο, με θέμα πρόσωπο και προσωπείο και τίτλο «Με βλέπω στα μάτια σου» επιχείρησε την προσέγγιση του άλλου προσώπου μέσω της ζωγραφικής με ελαφρά εορταστικό – αποκριάτικο χαρακτήρα.

Παρουσιάστηκαν πορτραίτα ως πολυσήμαντες εκφράσεις: φορείς μνήμης, σύμβολα εξουσίας, αγγελιοφόροι μηνυμάτων, εμπορικά διαφημιστικά. Με παραδείγματα από αρχαία αγάλματα, ρωμαϊκές προτομές, φαγιούμ, βυζαντινές εικόνες, φωτογραφίες, έργα της ποπ αρτ, μάσκες του αρχαίου θεάτρου, τις βενετσιάνικες και πολυνησιακές μάσκες και μάσκες από το θέατρο του 20^{ου} αιώνα.

Η απεικόνιση προσώπων χρησιμοποιήθηκε σαν γέφυρα επικοινωνίας με τον άλλο. Σε ζωγραφίζω και έτσι σε γνωρίζω. Τα χαρακτηριστικά, οι γραμμές, τα σημάδια γίνονται αναγνωριστικά του άλλου που περνά από την ασάφεια του αγνώστου στην εξοικείωση μέσω της δημιουργίας.

Η μάσκα, το προσωπείο παρουσιάστηκε ως το άλλο πρόσωπο που επιλέγω κατά περίπτωση να φορέσω στην καθημερινότητα ή σε ειδική περίπτωση. Το προσωπείο αποκτά νόημα μόνο μέσω της θέασης από τον «άλλο», τον οποίο επιζητά να παραπλανήσει, να εντυπωσιάσει ή να γοητεύσει.

Τα παιδιά δημιούργησαν χάρτινες μάσκες με προσθήκη κατά περίπτωση διακοσμητικών στοιχείων. Το περίγραμμα ως διαδρομή αναγνώρισης και θέσπιση ορίων στο έργο χρησιμοποιήθηκε εκφραστικά από τα παιδιά.. Στο τέλος του προγράμματος τα παιδιά φόρεσαν τις μάσκες τους και συμμετείχαν σε αποκριάτικη γιορτή.

Τέχνη & Εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο Σχολείο του 21ου αιώνα

Εικόνα 8 «Με βλέπω στα μάτια σου». Χάρτινη μάσκα μικρού περφόμερ...



3.5 «Η τέχνη ανοίγει τρύπες στο σκοτάδι»

Το εργαστήριο «Η τέχνη ανοίγει τρύπες στο σκοτάδι», που έδωσε και τον γενικότερο τίτλο στο πρόγραμμα, είχε ως αφετηρία το Dada. Σε αυτή την περίπτωση αξιοποιήθηκε το αλλόκοτο και το παράδοξο, η δημιουργία σε εποχές έντονης κοινωνικοπολιτικής κρίσης, όταν η τέχνη, εντέλει, ανοίγει τρύπες στο σκοτάδι.

Τα παιδιά έρχονται σε επαφή με την τέχνη σε εποχές κρίσης αλλά και με την έννοια της κρίσης όπως μετασηματίζεται μέσω της τέχνης. Η τέχνη χρησιμοποιείται σαν εργαλείο κατανόησης, αντίδρασης αλλά και ισορροπίας και σαν μέσο διαχείρισης εντάσεων. Έννοιες όπως η συλλογικότητα, η κοινωνική αυτό-οργάνωση, ο ατομικός και ο δημόσιος χώρος, η κατανόηση του

Τέχνη & Εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο Σχολείο του 21ου αιώνα

«άλλου» τροφοδοτούν την τέχνη σήμερα αλλά και παλιότερα σε μια άλλη εποχή κρίσης που γέννησε κινήματα όπως το DADA.

Η βασική ιδέα ήταν η αντίσταση στην κρίση με την τέχνη και οι φίλοι ως κύτταρο δημιουργικότητας.

Το στοιχείο του παραλόγου λειτούργησε καταλυτικά ως κλειδί που σπάει την σοβαροφάνεια, ανοίγει δρόμο επικοινωνίας και αποδοχής του «άλλου»,

Χρησιμοποιήθηκαν παραδείγματα από έργα των Μαξ Ερνστ (Max Ernst), Μαρσέλ Ντυσάν (Marcel Duchamp), Γκιγιώμ Απολινέρ (Guillaume Apollinaire), Μαν Ρέι (Man Ray) και ως εκφραστικά εργαλεία παρουσιάστηκαν η τέχνη της φωτογραφίας, το κολάζ και τα κάλιγκραμς

Χρησιμοποιήσαμε φωτογραφίες από το σχολικό περιβάλλον ώστε να υπάρχει ένα οικείο υπόβαθρο και εκεί κτίστηκε με κολάζ, κάλιγκραμς, και ζωγραφικά στοιχεία το έργο.

Σε αυτό το εργαστήριο τα μικρότερα παιδιά δούλεψαν ομαδικά σε μεγάλες διαστάσεις δημιουργώντας ιστορίες που μπερδεύονταν η μια με την άλλη συνθέτοντας έτοιμες εικόνες, ζωγραφική και λέξεις. Το κάθε παιδί δημιουργούσε το δικό του «σπίτι» με εικόνες, απλώνοντας χαρακτηριστικές εικαστικές γέφυρες με το διπλανό του παιδί φτάνοντας σε ένα αποτέλεσμα εικαστικής «γειτονιάς».

Τα μεγαλύτερα παιδιά είχαν την ευκαιρία να ασχοληθούν τόσο με τη δημιουργία κάλιγκραμς (calligrams) όσο και με κολάζ ξεκινώντας με βασικό υπόβαθρο-καμβά μια φωτογραφία του οικείου τους περιβάλλοντος, του χώρου του σχολείου.

Τα κάλιγκραμς, που αναπτύχθηκαν σε σχήματα που θύμιζαν πρόσωπα, σε αρκετές περιπτώσεις εντάχθηκαν στα κολάζ. Το περιεχόμενό τους είχε μεγάλο ενδιαφέρον γιατί περιείχαν κρυφά μηνύματα και λειτουργούσαν αντιστικτικά μεταξύ λόγου και εικόνας.

Σε πολλά έργα τα παιδιά τοποθέτησαν τον εαυτό τους μέσα κάνοντας σχόλια για το σχολείο και τον εαυτό τους. Σε αυτές τις περιπτώσεις έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον η δυνατότητα που δόθηκε να χρησιμοποιηθεί ο λόγος ως προφανές μεν συγκεκαλυμμένο δε εκφραστικό εργαλείο αλλά και ως εικαστικό μέσο που εντάχθηκε στο έργο με τεχνική κολάζ.

Τέχνη & Εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο Σχολείο του 21ου αιώνα



Εικόνα 9. «Η τέχνη ανοίγει τρύπες στο σκοτάδι». Συνδυασμός κολάζ, κάλιγκραμ και ζωγραφικής.

Σε άλλες περιπτώσεις είδαμε σύνθετα έργα, κολάζ και ζωγραφικής, που μετέτρεπαν και οικειοποιούνταν τον σχολικό χώρο χρωματίζοντάς τον ή προσθέτοντας παράδοξα στοιχεία που δημιουργούσαν μορφές που ο Έρνστ μάλλον θα εκτιμούσε ιδιαίτερα. Δημιουργήθηκαν γεωμετρικές συνθέσεις και τολμηρές χρωματικές αντιπαραθέσεις μαζί με μια φαινομενικά παράλογη χρήση εικόνων που μετέτρεπαν κάτι σε κάτι άλλο.

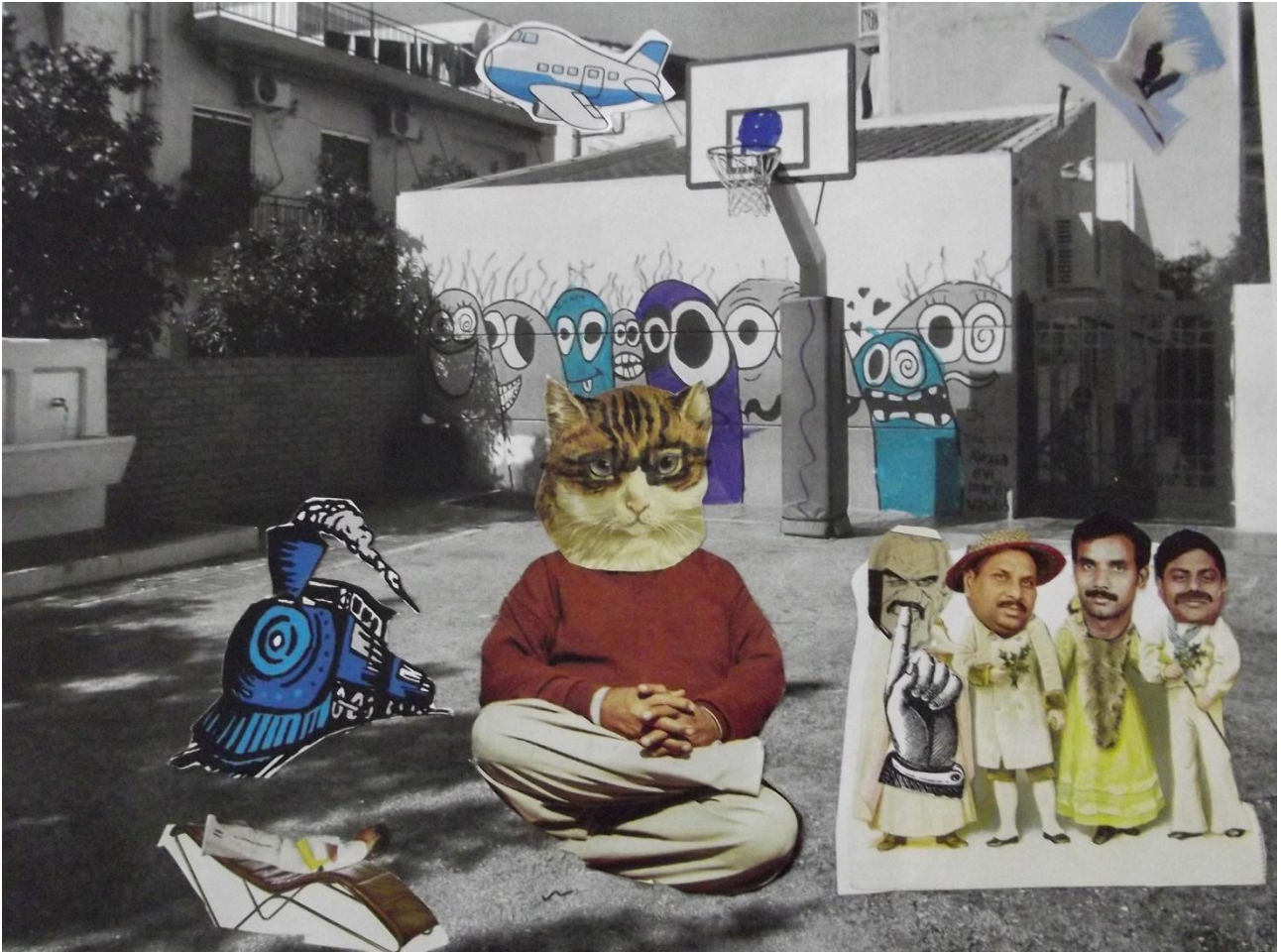
Τέχνη & Εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο Σχολείο του 21ου αιώνα



Εικόνα 10. «Η τέχνη ανοίγει τρύπες στο σκοτάδι». Κολλάζ που αξιοποιεί εικαστικά παράδοξα στοιχεία συνθέτοντας ένα πορτρέτο.

Ένα από τα έργα που συνδύασε την παραδοξότητα, το χιούμορ και τα εικαστικά στοιχεία ως αφηγηματικά μέσα ήταν το έργο που παρουσίασε τον Διευθυντή του σχολείου (σύμφωνα με τη περιγραφή των παιδιών) να στέκεται ηγεμονικά ως διοπτροφόρος γάτος στο προαύλιο και οι μαθητές – δημιουργοί να σχολιάζουν σιγανά στα δεξιά ενώ οι υπόλοιποι μαθητές φεύγουν με τρένα, αεροπλάνα και πελαργούς...

Τέχνη & Εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο Σχολείο του 21ου αιώνα



Εικόνα 11 «Η τέχνη ανοίγει τρύπες στο σκοτάδι». Κολάζ που δημιουργεί μια χιουμοριστική αφήγηση για το σχολικό περιβάλλον. Σύμφωνα με τους δημιουργούς στο κέντρο του έργου είναι ο Διευθυντής ενώ οι ίδιοι στέκονται δεξιά σχολιάζοντας...

3.6 «Κάνε την κίνησή σου πινελιά»

Το εργαστήριο με τίτλο «Κάνε την κίνησή σου πινελιά» είχε ως αντικείμενο το action painting με σκοπό να δείξει τη συμμετοχή του σώματος στη δημιουργία ενός έργου τέχνης, τον ρυθμό ως εικαστικό εργαλείο και το «τυχαίο» που δεν είναι τυχαίο.

Μέσω της μουσικής που υπάρχει ως εξωτερικό ερέθισμα ο δημιουργός αφήνει ένα αποτύπωμα που κυριαρχείται από μια σκέψη, μια ιδέα. Η κίνηση αποφορτίζει και ακόμη και σε στιγμές κρίσης επιτρέπει μια διοχέτευση της ενέργειας. Μέσω αυτής της διαδικασίας αισθήματα όπως ο θυμός, η ένταση, η βία μετασχηματίζονται σε κινούμενες χρωματιστές γραμμές που αποτυπώνουν με

Τέχνη & Εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο Σχολείο του 21ου αιώνα

μεγαλύτερη ή μικρότερη ακρίβεια τις προθέσεις του δημιουργού. Οι γραμμές συνθέτουν έναν ψυχικό χάρτη που αποκτά νόημα και μας ταξιδεύει. Το έργο γίνεται ένας μεταβαλλόμενος χώρος δράσης που αφήνει τη χειρονομία γραφής να δώσει το δικό της χαρακτήρα.

Ερωτήσεις όπως: ήταν ο Ζορό καλλιτέχνης; μπορώ να περπατήσω σε έναν πίνακα; μπορώ να ζωγραφίσω χορεύοντας; εισήγαγαν τα παιδιά στα θέματα του εργαστηρίου.

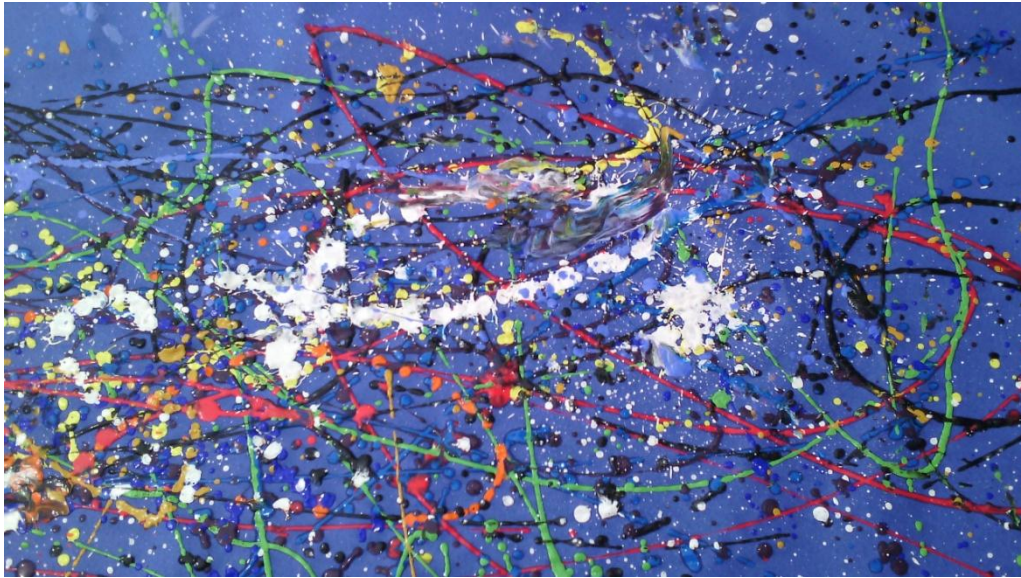
Χρησιμοποιήθηκαν παραδείγματα από το action painting και τους Πόλοκ (Pollock) Κλάιν (Klein), Φοντάνα (Fontana) αλλά και την τελετουργική γιαπωνέζικη καλλιγραφία και το decorative calligraphy και το γκράφιτι.

Επιχειρήθηκε η ανάγνωση του γράμματος σαν κίνηση και εικόνα και η κίνηση σαν λέξη. Έτσι μπόρεσαν και μίλησαν στα παιδιά με εντυπωσιακή αμεσότητα έργα που έχουν προκαλέσει ατελείωτες συζητήσεις για το περιεχόμενό τους και την καλλιτεχνική τους αξία.

Τα παιδιά δούλεψαν συλλογικά σε απλωμένα χαρτιά μεγάλων διαστάσεων αφήνοντας το αποτύπωμα της κίνησής τους, με την τεχνική του «σταξίματος» (dripping). Με τη βοήθεια της μουσικής jazz³⁰ και ενός σείστρου οργανώθηκε η ομάδα και δόθηκε ο ρυθμός στο έργο. Τα παιδιά συντονίστηκαν εύκολα με τη μουσική και λειτούργησαν άλλοτε ρυθμικά ακολουθώντας τη και άλλοτε αντιστικτικά χαράσσοντας τη δική τους αντίστροφη πορεία. Το παιχνίδι έγινε έργο, και το έργο δημιουργήθηκε μέσω του παιχνιδιού και της συνεργασίας.

1. ³⁰ Jackson Pollock: Jazz, MOMA, 1998.

Τέχνη & Εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο Σχολείο του 21ου αιώνα



Εικόνα 12. «Κάνε την κίνησή σου πινελιά». Έργο παιδιών με τεχνική σταξίματος ακούγοντας free jazz.

Τα έργα των παιδιών περιείχαν οπτικοποιημένες μουσικές φράσεις, γραμμές της διάθεσης τους, που άλλοτε άνοιγαν και άλλοτε συστρέφονταν. Γραμμές από διαφορετικούς δημιουργούς συναντώνται και αποκτούν σχέση και συνάφεια ενώ το σύνολο γίνεται μια οπτική συμφωνία, όπως θα έλεγε και ο Πόλλοκ. Στο τέλος, τα έργα απλώθηκαν και κατέλαβαν τον προαύλιο χώρο του σχολείου.

3.7 «Αφήνοντας τα ίχνη μου»

Το τελευταίο εργαστήριο με τίτλο «Αφήνοντας τα ίχνη μου» συνδυάστηκε με εκδρομή στο αισθητικό δάσος Καισαριανής, στην οποία συμμετείχαν γονείς και παιδιά, με την τέχνη να κατακτά πλέον τον χώρο.

Ο ανοιχτός ελεύθερος χώρος του δάσους, ως χώρος διεξαγωγής του εργαστηρίου, λειτούργησε άμεσα βιωματικά. Η τέχνη παρουσιάστηκε ως ένας τρόπος αντίληψης και λειτουργίας του ανθρώπου – δημιουργού στο χώρο που γίνεται ένας τεράστιος «καμβάς» - πεδίο δράσης. Ενώ το έργο είναι συνήθως μια εφήμερη εγκατάσταση που συνομιλεί με το τοπίο και παίζει με την μη σταθερή θέση μας σε αυτό ως μέρος μιας ευρύτερης φυσικής ροής συνεχών μεταβολών.

Στο εργαστήριο χρησιμοποιήθηκαν παραδείγματα σε poster, με εικόνες από έργα λαντ αρτ (Land Art) και επεμβάσεις στον χώρο από τους Κρίστο και Ζαν Κλοντ (Christo and Jeanne - Claude), Ρόμπερτ Σμίθσον (Robert Smithson), Ρίτσαρντ Λονγκ (Richard Long), Δήμητρα Μαλταμπέ αλλά και από την τελετουργική πομπή με νήματα στη γιορτή του Αγίου Γεωργίου στην

Τέχνη & Εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο Σχολείο του 21ου αιώνα

Πρίγκηπο και τις προσευχές και ευχές του Νεπάλ γραμμένες σε χαρτί ή ύφασμα του τις παίρνει ο άνεμος για να ακουστούν μακριά.



Εικόνα 13. «Αφήνοντας τα ίχνη μου». Έργο των μικρότερων παιδιών «σπίτι» στο δάσος.



Εικόνα 14. «Αφήνοντας τα ίχνη μου». Έργο παιδιών με νήματα.

Τέχνη & Εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο Σχολείο του 21ου αιώνα

Τα παιδιά έγγραψαν την κίνησή τους με νήματα από πολύχρωμα κουβάρια μαλλί, στο χώρο και χρησιμοποίησαν φυσικά υλικά, πέτρες, κλαράκια, κουκουνάρια, που βρήκαν επί τόπου στο δάσος.

Είναι χαρακτηριστικό πώς τα μικρότερα παιδιά δημιούργησαν εστίες – φωλιές, ένα «σπίτι», ενώ τα μεγαλύτερα επεκτάθηκαν στο χώρο και ενέταξαν την κίνησή τους στο έργο τους.

Έτσι, όλη η εκδρομή έγινε μια προσωρινή εγκατάσταση με πολύχρωμα νήματα που συνέθεσαν ένα τοπίο αναγνώρισης και φιλίας .

4.0 Συμπεράσματα

Όπως αναφέρει και ο Charles Fowler³¹ η δύναμη της τέχνης είναι ότι μπορεί να μας κινητοποιήσει και να μας αλλάξει. Αυτό συμβαίνει σε μια αμφίδρομη διαδικασία στον εκπαιδευτή και τον εκπαιδευόμενο σε ρόλους που κατά καιρούς αντιστρέφονται. Διαφορετικά η διαδικασία της εκπαίδευσης μπορεί να μετατραπεί σε μια στείρα διαδικασία που ασφαλώς, κατά περίπτωση, έχουμε όλοι υποστεί. Το παιχνίδι των ερωτήσεων, οι αναπάντεχες απαντήσεις και το πλαίσιο που στηνόταν από τα παιδιά σε κάθε εργαστήριο αξιοποιήθηκε –εκτός από τα παιδιά- και από εμάς διότι αφενός μοιραστήκαμε εικόνες και ιδέες που ερευνούμε και αγαπούμε και αφετέρου είδαμε – για άλλη μια φορά- την ευκολία με την οποία τα παιδιά, που δεν έχουν υποστεί την επίδραση του σχολείου ως περιοριστικού πλαισίου, μπαίνουν στη διαδικασία κατανόησης και δημιουργίας της τέχνης σαν σε παιχνίδι.

Συμπερασματικά, κρίνοντας από τα έργα των παιδιών, τις ερωτήσεις, τις τοποθετήσεις τους αλλά και τη συμμετοχή και τα σχόλια που καταγράψαμε διαπιστώσαμε ότι επιτεύχθηκε σε ένα βαθμό η εξοικείωση τους με την διαδικασία ανάγνωσης του έργου τέχνης.

Έγινε κατανοητό ότι για να διαβάσεις το έργο θα πρέπει να έχεις κάνει μια προσπάθεια να ερευνήσεις το αλφάβητό του. Όποιος θέλει να καταλάβει τον ποιητή πρέπει να πάει στη χώρα των ποιητών, όπως θα έλεγε ο Γκαίτε³².

³¹ Fowler, C.B. Strong Arts, Strong Schools: The Promising Potential and Shortsighted Disregard of the Arts in American Schooling. New York: Oxford University Press, 1996.

³² Goethe Johann Wolfgang. Von Westöstlicher Divan, Nachlaß, 1819.

“Wer das Dichten will verstehen,
Muß ins Land der Dichtung gehen;
Wer den Dichter will verstehen.

Τέχνη & Εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο Σχολείο του 21ου αιώνα

Αυτό κατ' επέκταση βοήθησε στην αποδοχή του διαφορετικού είτε αυτό είναι μια εικαστική παραδοξότητα είτε ο μικρότερος, μεγαλύτερος, πιο ξανθός πιο μελαχρινός συμμαθητής μας.

Ο πολυδιάστατος χαρακτήρας της τέχνης τεκμηριώθηκε μέσω της διαδικασίας προσέγγισης της κάθε θεματικής χρησιμοποιώντας ως συνισταμένες τα έργα -εικόνα, τις ερωτήσεις, το περιβάλλον – πλαίσιο, τον εαυτό μας και τον περίγυρό μας.

Αυτό το παιχνίδι ερωτήσεων και μικρών αυτοσχεδιασμών από τα παιδιά με σκοπό να παρουσιάσουν την ιδέα τους κάνει πραγματικότητα την τέχνη σε καθημερινές διαδικασίες, όπως είναι ο τρόπος με τον οποίο εξηγούν κάτι, συζητούν, διαχειρίζονται τον θυμό ή τη χαρά τους. Αποδεικνύοντας για άλλη μια φορά ότι η τέχνη έχει νόημα για τα παιδιά όταν την βιώνουν ως βασική μορφή έκφρασης και ως ανταπόκριση στη ζωή³³.

Η μετατροπή μας αυτή από παθητικούς παρατηρητές σε μέρος του έργου δημιουργεί μια δυναμική σχέση με την τέχνη και εν τέλει με τη ζωή. Έτσι, για άλλη μια φορά επιβεβαιώσαμε ότι η τέχνη ανοίγει τρύπες στο σκοτάδι.

Ευχαριστίες

Ευχαριστούμε θερμά το Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων του 12^{ου} Νηπιαγωγείου και του 10^{ου} Δημοτικού Σχολείου Βύρωνα για την υποστήριξη και συνεργασία, τον Διευθυντή του 10^{ου} Δημοτικού Σχολείου Βύρωνα Κώστα Καρακαλάκη – Καρρά, την υπεύθυνη του 12^{ου} Νηπιαγωγείου Ντίνα Τσιαντή, τις φοιτήτριες του Τμήματος Συντήρησης Αρχαιοτήτων και Έργων Τέχνης του Τ.Ε.Ι. Αθήνας Πολύνα Ξηραδάκη και Άννα Κουκούλη, τον Γιώργο Κορκόβελο και τον Παναγιώτη Σταυρόπουλο για όλη τη βοήθεια και υποστήριξή τους και όλους τους φίλους που βοήθησαν στην οργάνωση και υλοποίηση του προγράμματος.

Βιβλιογραφία

Brookfield Stephen, *Teaching for Critical Thinking. International Journal of Adult Vocational Education and Technology*, 4(1), 1-15, January-March 2013.

Muß in Dichters Lande gehen'.

³³ Chapman Laura. *Διδακτική της τέχνης*. Νεφέλη, 1993.

Τέχνη & Εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο Σχολείο του 21ου αιώνα

Chapman Laura. *Διδακτική της τέχνης*. Νεφέλη, 1993.

Fowler, C.B. *Strong Arts, Strong Schools: The Promising Potential and Shortsighted Disregard of the Arts in American Schooling*. New York: Oxford University Press, 1996.

Μαρτέν Μ. *Η γλώσσα του κινηματογράφου*, Εκδ. Κάλβος, 1984.

Nur Balkir Kuru. *Philosophical Concerns in Fine Arts Education. Procedia - Social and Behavioral Sciences Volume 51*, 2012, Pages 489–494,

The World Conference on Design, Arts and Education (DAE-2012), May 1-3 2012, Antalya, Turkey.

Smith-Shank, D. Semiotic pedagogy and art education. *Studies in Art Education*, 36 (4), 1995.

Φουκώ Μισέλ, *Οι λέξεις και τα πράγματα. Μια αρχαιολογία των επιστημών του ανθρώπου*, Εκδόσεις Γνώση, 1986.

Τέχνη & Εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο Σχολείο του 21ου αιώνα

ΕΙΣΗΓΗΣΗ 3η

«Η συμβολή της Τέχνης στον εξανθρωπισμό της φυλακής, μέσω της σωφρονιστικής εκπαίδευσης»

**Παπανδρίτσα Άρτεμη Φιλολόγος 1ου ΣΔΕ Γρεβενών (Σωφρονιστικό Κατάστημα),
Υποψήφια Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Υπότροφος της Ακαδημίας Αθηνών**

Περίληψη

Η Τέχνη ως μια καθολική «γλώσσα», που ξεπερνάει τις όποιες διαφορές αναμεσής των ανθρώπων, όπως γλώσσα, θρησκεία, σύνορα, φύλο, εθνικότητα, είναι μια υπαρξιακή ανάγκη του ανθρώπου να εξωτερικεύει τις σκέψεις, τις ιδέες και τα συναισθήματά του, για να επικοινωνεί με τον εαυτό του και τους άλλους. Η Τέχνη μπορεί να κάνει έναν άνθρωπο να νιώσει καλύτερα. Το βέβαιο είναι ότι δεν βελτιωνόμαστε μόνο ως προς τις τέχνες αλλά και σε όλους τους άλλους τομείς.

Με τον τρόπο τούτο, ο «νεκρός» χρόνος του εγκλεισμού γεμίζει με ποικίλα συναισθήματα, που κάνουν τους έγκλειστους να υιοθετούν θετικές στάσεις και συμπεριφορές απέναντι στην «ανάγνωση» της Τέχνης, να αποδέχονται το φαινόμενο της Τέχνης ως κάτι θετικό που συνδράμει στην αναβάθμιση ακόμη και της καθημερινής τους ζωής, καθώς επίσης και να ενθαρρυνθούν για συμμετοχή, ανάληψη πρωτοβουλιών και δράση με στόχο τη δημιουργία των δικών τους έργων Τέχνης. Επιπροσθέτως, μέσω της Τέχνης δύνανται να υποστηρίξουν δραστηριότητες που αφορούν στην αισθητική τους καλλιέργεια αλλά και να αναπτυχθούν προσωπικά και κοινωνικά, λαμβάνοντας την όλη εκπαιδευτική διαδικασία ως ένα μαγικό και επικερδές ταξίδι και δίνοντας στην παραμελημένη τέχνη το νόημα που της αρμόζει. Τέλος, η Τέχνη ενισχύει την ευαισθησία τους και επικουρεί στο να ενεργοποιηθούν οι δημιουργικές τους δυνάμεις, και στο να προσεγγίσουν οι ίδιοι την Τέχνη μέσα από την πράξη. Η Τέχνη, οφείλει να είναι αναγκαιότητα, όχι πολυτέλεια!

Η τέχνη δεν είναι αυτό που βλέπεις, αλλά αυτό που κάνεις τους άλλους να δουν.

[Edgar Degas, 1834-1917, Γάλλος ζωγράφος & γλύπτης](#)

Ο σκοπός της τέχνης είναι να δώσει στη ζωή σχήμα.

[Γουίλιαμ Σαίξπηρ, 1564-1616, Άγγλος συγγραφέας](#)

Τέχνη & Εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο Σχολείο του 21ου αιώνα

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Λαμβάνοντας υπόψη, ότι «Ο πολιτισμός μια χώρας φαίνεται από το επίπεδο διαβίωσης των φυλακισμένων της», όπως διεικνύετο κάποτε ο Ρώσος συγγραφέας Φιοντόρ Ντοστογιέφσκι, πεποίθηση αρμόζουσα όσο ποτέ άλλοτε στη συγκαιρινή κοινωνία γίνεται πλήρως σαφές πως η εκπαίδευση είναι σήμερα περισσότερο αναγκαία παρά ποτέ, δεδομένης της ευρύτερης κοινωνικοπολιτικής περιρρέουσας κατάστασης της κοινωνίας μας, η οποία διαβιώνει την κρίση σε όλες τις εκφάνσεις της. Κάνοντας λόγο για εκπαίδευση ασφαλώς και εννοούμε την εκπαίδευση όλων των βαθμίδων, όχι μόνο τη σωφρονιστική, «ο σωφρονισμός, άλλωστε, είναι θέμα εκπαίδευσης».³⁴

Συγκεκριμένα, καθίσταται εξίσου απαραίτητη η εκπαίδευση που αφορά στα σχολεία που εντάσσονται στα Σωφρονιστικά Καταστήματα καθώς η **Παιδεία**, «το μεγαλειώδες και μεγάλο ένα»³⁵, κατά τον Πλάτωνα, δύναται να συμβάλλει στη μείωση των αδικημάτων, να αποτελέσει γέφυρα στο μέσα και το έξω, δηλαδή την κοινωνία αλλά και δίαυλο προετοιμασίας κοινωνικής ενσωμάτωσης και γενικότερα να συνδράμει στον εξανθρωπισμό της φυλακής.

Με δεδομένο ότι υφίσταται άπλετος νεκρός χρόνος σε ένα σωφρονιστικό κατάστημα και με όραμα ότι η εκπαίδευση και η παιδεία σε μια κοινωνία κρίσης οφείλει να είναι αναγκαιότητα και όχι πολυτέλεια, αποπειράται μια μελέτη στο πλαίσιο μια ευρύτερης διδακτορικής έρευνας εν εξελίξει.

Η εκπαίδευση στις φυλακές είναι ένα από τα θεμελιώδη δικαιώματα των εγκλειστών, δικαίωμα το οποίο πολλάκις παρανόμως και αντισυνταγματικώς καταπατάται με βίαιο τρόπο από ολάκερη την κοινωνία. Η Σωφρονιστική Εκπαίδευση, όπως αναφέρεται στη βιβλιογραφία, προσφέρει την αναγκαία μόρφωση (τυπική και άτυπη) στους ανθρώπους που συναντώνται σε χώρους εγκλεισμού. Ο στόχος του σωφρονιστικού συστήματος οιασδήποτε χώρας έγκειται στην επανένταξη των εγκλειστών στο κοινωνικό σύνολο. Σύμφωνα πάντα, με πλήθος ερευνών, καθίσταται φανερό το γεγονός της μείωσης της εγκληματικότητας εν εξαρτήσε σε μεγάλο βαθμό από την ουσιαστική επανένταξη των υποκειμένων που έχουν ήδη τύχει εγκλεισμού, με αποτέλεσμα να μην εμπλακούν για μία ακόμη φορά σε παραβατική ενέργεια. Η ελάττωση της υποτροπής υφίσταται ως ένας απ' τους κυρίαρχους στόχους, οι οποίοι τίθενται από τους ίδιους τους πολίτες με απώτερο σκοπό την προστασία του κοινωνικού συνόλου. Έπειτα από πλείστα χρόνια ερευνών, είναι ευρέως πλέον

³⁴ Μάγος Κώστας, «Στο σχολείο ξεχνώ τη φυλακή...», Αθήνα, Καλειδοσκόπιο, 2013, σελ.8

³⁵ μπφ Ν. Μ. Σκουτερόπουλος, *Πλάτων- Πολιτεία*, Αθήνα, Πόλις, 2002 (σειρά *Αρχαίοι Φιλόσοφοι*)

Τέχνη & Εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο Σχολείο του 21ου αιώνα

αποδεκτό, ότι στη μείωση της υποτροπής συνεισφέρει επί της ουσίας, η εκπαίδευση και γενικότερα η συμμετοχή των εγκλείστων σε διάφορες επιμορφωτικές- εκπαιδευτικές δραστηριότητες, οι οποίες συγκροτούν τα εφόδια στην αναζήτηση μιας εργασιακής θέσης και στη διασφάλιση μιας καλύτερης ποιότητας ζωής. Με στόχο επομένως, την ακαδημαϊκή επιμόρφωση των εγκλείστων μα κυρίως την ίδια την ανάπτυξη των θετικών και δημιουργικών όψεων της προσωπικότητάς τους, δημιουργήθηκαν κατά καιρούς, πλείστα εκπαιδευτικά προγράμματα, τα οποία εγκολλώθηκαν στο γενικότερο πλαίσιο επανένταξης, διαμορφωμένα σε κάθε περίπτωση, σύμφωνα με τη διεύθυνση του κάθε σωφρονιστικού καταστήματος. Τέλος, είναι σημαντικό να υπογραμμιστούν οι ιδιαίτερες ανάγκες των εγκλείστων, οι οποίες υποθάλπουν στο εν λόγω πλαίσιο και ξεχωρίζουν επί της ουσίας, σε κάποια σημεία εν συγκρίσει με τις εκπαιδευτικές ανάγκες ελεύθερων-μαθητών στην κοινωνία. Η διαφορετικότητα του χώρου εγκλεισμού δημιουργεί ούτως ή άλλως προβλήματα και δυσχέρειες και στους ίδιους τους εγκλειστούς αλλά και σε όσους σχετίζονται με αυτή τη διαδικασία. Τόσο οι σωφρονιστικοί υπάλληλοι όσο και όλοι οι υπόλοιποι επαγγελματίες που κατέχουν ενεργό ρόλο στα οιαδήποτε προγράμματα επανένταξης, ασκούν επιρροή σε μεγάλο βαθμό στην ικανότητα να πετύχουν και στην αποδοτικότητά τους.³⁶

Πριν αναφερθούμε στην Τέχνη και πόσο αυτή συμβάλλει στον να γίνει ένα σωφρονιστικό κατάστημα πιο ανθρώπινο, είναι αναγκαίο να γίνει μια κάποια αναφορά στα σχολεία που εντάσσονται μέσα στα Σωφρονιστικά Καταστήματα και αποτελούν εκείνο που περικλείει ο όρος «Σωφρονιστική Εκπαίδευση».

ΣΩΦΡΟΝΙΣΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ (“CORRECTIONAL EDUCATION”):

Αν και εντάσσεται στην **Εκπαίδευση Ενηλίκων**, με τα χαρακτηριστικά αυτής, είναι μια ιδιαίτερη και ιδιόζουσα περίπτωση, αφού οι εμπλεκόμενοι, σε αυτή τη διαδικασία, εκπαιδευόμενοι τυγχάνουν εγκλεισμού. Αξίζει επίσης να σημειωθεί πως τα σχολεία που εντάσσονται στα Σωφρονιστικά Καταστήματα, Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, είναι κατεξοχήν **πολυπολιτισμικά σχολεία**.

³⁶ Γαλανοπούλου Κατερίνα, *Εκπαίδευση στις φυλακές*, Κρήτη, Περίληψη Μεταπτυχιακής Εργασίας, 2010

Τέχνη & Εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο Σχολείο του 21ου αιώνα

Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΕΥΚΑΙΡΙΑΣ

Καθοριστικό ρόλο στο πρόγραμμα της δια βίου μάθησης καλούνται να παίξουν τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (στο εξής ΣΔΕ), τα σχολεία, δηλαδή, για όσους δεν αξιοποίησαν την πρώτη ευκαιρία ομαλής ενσωμάτωσης στην κοινωνία που προσέφεραν τα παραδοσιακά σχολεία. Οι οικονομικές και κοινωνικές αλλαγές, τα μεγάλα ποσοστά διαρροής στο εκπαιδευτικό σύστημα σε συνδυασμό με την αυξημένη μεταναστευτική κινητικότητα στην Ελλάδα είναι παράγοντες οι οποίοι ώθησαν την ίδρυση των ΣΔΕ. Σήμερα στην Ελλάδα λειτουργούν 63 ΣΔΕ.

Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε.) της χώρας είναι σχολεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων που λειτουργούν σύμφωνα με τη φιλοσοφία και τις αρχές της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Τα Σ.Δ.Ε. ιδρύονται με κοινή απόφαση των Υπουργών Παιδείας & Θρησκευμάτων και Οικονομικών μετά από εισήγηση της Γενικής Γραμματείας Διά Βίου Μάθησης του Υ.ΠΑΙ.Θ (άρθρο 5, παρ.1 ν. 2525/1997 – Α' 188). Τμήματα Σ.Δ.Ε. είναι δυνατόν να λειτουργούν, μετά από απόφαση του Γενικού Γραμματέα Διά Βίου Μάθησης, εκτός της έδρας του σχολείου και εντός των ορίων της Περιφερειακής Ενότητας. Τα Σ.Δ.Ε. υπάγονται στη Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης (Γ.Γ.Δ.Β.Μ.) του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων (Υ.ΠΑΙ.Θ.), η οποία έχει και την ευθύνη λειτουργίας τους. Η διοικητική και οικονομική διαχείριση του έργου δύναται με απόφαση του Γενικού Γραμματέα Διά Βίου Μάθησης να ανατίθεται προς υλοποίηση σε παρόχους υπηρεσιών Διά Βίου Μάθησης του δημόσιου και του ευρύτερου δημόσιου τομέα. Στους απόφοιτους των Σ.Δ.Ε. χορηγείται απολυτήριος τίτλος ισότιμος προς το απολυτήριο του Γυμνασίου. Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας αποτελούν περιφερειακές υπηρεσίες των Διευθύνσεων Διά Βίου Μάθησης (ΔΔΒΜ), οι οποίες αποτελούν αποκεντρωμένες υπηρεσίες της Γενικής Γραμματείας Διά Βίου Μάθησης, σύμφωνα με τα άρθρα 26 και 27 του ν. 4186/2013 (Α' 193).

Σκοπός των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε.) είναι η συνολική ανάπτυξη των εκπαιδευομένων και η πληρέστερη συμμετοχή τους στο οικονομικό, κοινωνικό και πολιτισμικό γίγνεσθαι, καθώς και η αποτελεσματικότερη συμμετοχή τους στο χώρο της εργασίας.

Ενώ οι **στόχοι** των Σ.Δ.Ε. είναι:

- α. Η ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης πολιτών 18 ετών και άνω.
- β. Η επανασύνδεση των εκπαιδευομένων με τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης.

Τέχνη & Εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο Σχολείο του 21ου αιώνα

γ. Η απόκτηση σύγχρονων γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων που θα τους βοηθήσουν στην κοινωνική – οικονομική ένταξη και ανέλιξη.

δ. Η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των εκπαιδευομένων.

ε. Η συμβολή στην ένταξή τους ή στη βελτίωση της θέσης τους στον χώρο της εργασίας. (www.inedivim.gr).

Το πρόγραμμα στα ΣΔΕ είναι ταχύρυθμο και διαρκεί 18 μήνες που διακρίνονται σε δύο εννιάμηνες περιόδους (δύο σχολικά έτη). Το πρόγραμμα σπουδών επικαιροποιείται, πριν την έναρξη του σχολικού έτους, με απόφαση του Υπουργού Παιδείας και Θρησκευμάτων, κατόπιν πρότασης της ΓΓΔΒΜ. Το εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα, το οποίο αποτελεί συνάρτηση του αριθμού των εκπαιδευομένων, των εκπαιδευτικών και της διάγνωσης των εκπαιδευτικών αναγκών, συντάσσεται την πρώτη εβδομάδα της εκπαιδευτικής περιόδου από το Διευθυντή και το σύλλογο διδασκόντων και εγκρίνεται από τη ΓΓΔΒΜ. Το εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα καλύπτει 25 ώρες (21 διδακτικές ώρες και 4 ώρες εργαστήρια, διαθεματικά projects). Το τελευταίο δεκαπενθήμερο του Ιουνίου γίνονται αναπληρώσεις, παρουσιάσεις projects και εργαστηρίων. Οι σχολικές εορτές και αργίες, η άδεια συμμετοχής στις γενικές συνελεύσεις του κλάδου των εκπαιδευτικών και οι διακοπές ορίζονται σύμφωνα με τα εκάστοτε ισχύοντα στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Η επιτυχής ολοκλήρωση της διετούς φοίτησης του εκπαιδευομένου πιστοποιείται με τίτλο ισότιμο με το απολυτήριο του Γυμνασίου.

Το πρόγραμμα σπουδών των ΣΔΕ περιλαμβάνει τα εξής αντικείμενα: Ελληνική Γλώσσα, Μαθηματικά, Πληροφορική, Αγγλικά, Κοινωνική Εκπαίδευση, Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Πολιτισμική και Αισθητική Αγωγή, Στοιχεία Τεχνολογίας και Φυσικών Επιστημών και Προσανατολισμό – Συμβουλευτική σε θέματα επαγγελματικής σταδιοδρομίας. Η διδασκαλία δεν περιορίζεται αυστηρά στα όρια του αντίστοιχου επιστημονικού πεδίου αλλά εφαρμόζεται η διαθεματικότητα. **Αξιοσημείωτο είναι ότι η λογοτεχνία είναι παρούσα στο πρόγραμμα των ΣΔΕ σε κάθε ευκαιρία (στο γλωσσικό γραμματισμό, στα διαθεματικά σχέδια εργασίας που γίνονται στο σχολείο αλλά και στη διαχείριση του ελεύθερου χρόνου).** Ως βασική αρχή του προγράμματος σπουδών τίθεται η αρχή των πολυγραμματισμών, κατά την οποία ο γραπτός και προφορικός λόγος προσδιορίζεται από τον κοινωνικό χώρο στο πλαίσιο του οποίου αρθρώνεται.

Τέχνη & Εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο Σχολείο του 21ου αιώνα

Η διοίκηση των ΣΔΕ αποτελείται από τον διευθυντή και τον σύλλογο διδασκόντων. Καθορίζονται επίσης οι αρμοδιότητες του διευθυντή και του συλλόγου διδασκόντων. Η επιστημονική στήριξη του σχολείου, η παιδαγωγική στήριξη- επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η συμβουλευτική υποστήριξη των εκπαιδευομένων και η αντιμετώπιση συναφών προβλημάτων που προκύπτουν κατά την υλοποίηση των προγραμμάτων των ΣΔΕ θα γίνεται από έναν ή περισσότερους συμβούλους (Επιστημονικός Σύμβουλος, Σύμβουλος Σταδιοδρομίας, Ψυχολόγος κ.ά.). Η διδακτική μεθοδολογία στα ΣΔΕ, σύμφωνα με τις υψηλές προδιαγραφές που έχει θέσει το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, έχει ως σκοπό τη μετατροπή του σχολείου από τόπο μετάδοσης της γνώσης σε τόπο παραγωγής της γνώσης μέσω μεθόδων που εμπλέκουν άμεσα και ενεργά τους εκπαιδευομένους στη διαδικασία της μάθησης. Αυτό επιτυγχάνεται με βιωματικές, δημιουργικές ενέργειες και ερευνητικό πειραματισμό, όπου μέσα από την παρατήρηση και τη μελέτη των δεδομένων, τη διαμόρφωση υποθέσεων για την επίλυση προβλημάτων, τη συζήτηση, τον αναστοχασμό και την καλλιέργεια της, τόσο σημαντικής για την διαπολιτισμική κατάρτιση, κριτικής σκέψης, οι εκπαιδευτικοί και οι εκπαιδευόμενοι οδηγούνται σε αυτοκατανόηση, σε συνεχή αξιολόγηση και σε επανασχεδιασμό των μαθησιακών δραστηριοτήτων.³⁷

ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΕΥΚΑΙΡΙΑΣ ΣΕ ΣΩΦΡΟΝΙΣΤΙΚΑ ΚΑΤΑΣΤΗΜΑΤΑ ΚΡΑΤΗΣΗΣ

Σύμφωνα με τον ελληνικό Σωφρονιστικό Κώδικα στα καταστήματα κράτησης προβλέπεται η υλοποίηση μορφωτικών προγραμμάτων και άλλων δραστηριοτήτων. Συγκεκριμένα, όλοι οι κρατούμενοι έχουν δικαίωμα στη μόρφωση εντός της φυλακής, στην άθληση, τις πολιτιστικές δραστηριότητες και τη δημιουργική απασχόληση. Επιπλέον, η ενασχόληση των κρατουμένων με τις ανωτέρω δραστηριότητες, η συμμετοχή και η συνεργασία τους σε σχετικά προγράμματα, και ιδίως σε αυτά που έχουν να κάνουν με την επαγγελματική κατάρτιση και εκπαίδευση, συνεκτιμάται θετικά για τη χορήγηση ευεργετικών μέτρων.

Ωστόσο, ανακύπτουν και αρκετά προβλήματα, ορισμένα από τα οποία έχουν σχέση με τα εξής :

- ✓ την καταλληλότητα των εκπαιδευτικών χώρων

³⁷ Διαδικτυακός τόπος: www.inedivim.gr

Τέχνη & Εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο Σχολείο του 21ου αιώνα

- ✓ την επάρκεια του εκπαιδευτικού χρόνου
- ✓ τη δυνατότητα συμμετοχής όλων των εγκλείστων σε προγράμματα εκπαίδευσης
- ✓ τη συνέχεια της εκπαίδευσης
- ✓ την εξασφάλιση της πιστοποίησης των γνώσεων που αποκτήθηκαν στη φυλακή
- ✓ τη δημιουργία σταθερών συνεργασιών με εκπαιδευτικούς οργανισμούς, ιδρύματα και το Υπουργείο Δικαιοσύνης
- ✓ τη βελτίωση του μορφωτικού επιπέδου των σωφρονιστικών υπαλλήλων
- ✓ την ευαισθητοποίηση και αλλαγή στάσεων των εκπαιδευτών απέναντι σε στερεότυπα και προκαταλήψεις
- ✓ την καταγραφή και ανάλυση των εκπαιδευτικών αναγκών της ομάδας
- ✓ τη σύνδεση της εκπαίδευσης με την αποφυλάκιση και τη δημιουργία ενός εκπαιδευτικού curriculum για τους έγκλειστους
- ✓ την έγκαιρη μεταφορά των εγκλείστων στους χώρους εκπαίδευσης και στις διενεργούμενες μαζικές μεταγωγές, οι οποίες οδηγούν συχνά στη διακοπή των προγραμμάτων και
- ✓ τη συνεργασία με τη διοίκηση της φυλακής και τους εκπαιδευτές.

Λειτουργούν όπως και τα υπόλοιπα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας και επιπρόσθετα:

- Τα προγράμματα εκπαίδευσης έχουν ενδιαφέρουσα και σύγχρονη θεματολογία και παρέχουν ευκαιρία διασύνδεσης και με άλλες εκπαιδευτικές δραστηριότητες μέσα ή έξω από τη φυλακή.
- Με την παρακολούθηση των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων διάρκειας τουλάχιστον ενός τριμήνου, έγκλειστοι τυγχάνουν του ευεργετήματος της μείωσης της ποινής τους.
- Όσοι έγκλειστοι παρακολουθούν προγράμματα εκπαίδευσης των ΣΔΕ μπορούν παράλληλα να συμμετέχουν και σε ομάδες συμβουλευτικής μέσα από τις οποίες αναδεικνύονται σημαντικά προβλήματα και γίνεται προσπάθεια επίλυσής τους προκειμένου να διευκολυνθεί η εκπαιδευτική διαδικασία.

Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΤΕΧΝΗΣ

Μέσω της Τέχνης, τόσο στο πλαίσιο του γραμματισμού «Πολιτισμική και Αισθητική Αγωγή», όσο και στα διάφορα project, που αφορούν στον πολιτισμό, επιχειρείται να δοθεί έμφαση στην καλλιέργεια δεξιοτήτων που αφορούν στην αισθητική καλλιέργεια των εκπαιδευομένων, στην καλλιέργεια θετικών στάσεων σε καινούριες μορφές τέχνης και στην ενθάρρυνση του κριτικού στοχασμού με στόχο την κοινωνική συνειδητοποίηση και την ανάληψη πρωτοβουλιών και δράσεων για την τέχνη και τον πολιτισμό. Ο πολιτισμός μιας χώρας, οριζόμενος ως ο βαθμός ανάπτυξης των υλικών και πνευματικών συνθηκών της κοινωνικής ζωής του ανθρώπου σε ορισμένη εποχή ή χώρα και παραλλήλως ως βασικό στοιχείο επικοινωνίας,³⁸ αποτελεί ένα από τα πιο σημαντικά ζητήματα, αφού μια κοινωνία που δεν παράγει πολιτισμό καταστρέφεται. Πρόκειται για ένα θέμα ιδιαίτερα σύνθετο, λόγω των πολλαπλών εκφάνσεων του, εκφάνσεις ικανές να μας εφοδιάσουν με εκείνα τα ερμηνευτικά σχήματα, ώστε να αντιληφθούμε το διαφορετικό και το ανοίκειο, ιδιαίτερα σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον.

Κεντρικός σκοπός, επομένως υπήρξε η κατανόηση της πολυδιάστατης έννοιας του πολιτισμού και πόσο αυτή συμβάλλει στην ανάπτυξη ενός ευρύτερου πλαισίου της ολοκληρωμένης και σφαιρικής παιδείας, καθώς και η ανάδειξη των τρόπων μέσω των οποίων μπορεί να επιτευχθεί η αισθητική καλλιέργεια, η κατοχή της σχετικής γνώσης αλλά κυρίως η απόκτηση των απαιτούμενων ικανοτήτων, ώστε οι μαθητές:

--- να οργανώσουν δημιουργικά και να εξωτερικεύσουν με πληρότητα τις προσωπικές τους εμπειρίες, ιδέες, συναισθήματα σε ποικίλες εκφραστικές μορφές και να αναπτύξουν προοδευτικά την απαραίτητη ευαισθησία απέναντι στα καλλιτεχνικά δημιουργήματα όπως και σε κάθε εκδήλωση του ωραίου στη φύση και στη ζωή:

--- να έχουν οράματα, ικανότητες και αξίες που τους βοηθούν να διαπραγματεύονται και να σχεδιάζουν ατομικά και συλλογικά στις ποικίλες εκφάνσεις της κοινωνικής τους ζωής.

Τα ερωτήματα που έπρεπε να απαντηθούν ήταν:

- Τι είναι πολιτισμός;
- Ποιες οι όψεις του πολιτισμού;

³⁸ Μπαμπινιώτης Γεώργιος, *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*, Αθήνα, Κέντρο Λεξικολογίας, 2008, σελ.1441

Τέχνη & Εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο Σχολείο του 21ου αιώνα

- Πώς επιτυγχάνεται η αισθητική καλλιέργεια;
- Ποιοι είναι οι βασικοί όροι της Ιστορίας της Τέχνης;
- Ποια είναι τα χαρακτηριστικά κάθε καλλιτεχνικής περιόδου;
- Ποιοι είναι οι κύριοι εκπρόσωποι τους;
- Ποιοι λόγοι συνέβαλλαν στη διαμόρφωση κάθε καλλιτεχνικού κινήματος;
- Πώς γίνεται ο διαχωρισμός των Τεχνών;
- Πότε εμφανίστηκε ο όρος Πολιτισμός στα ελληνικά γράμματα;
- Ποιοι άλλοι όροι παραπέμπουν στην έννοια πολιτισμός;
- Ποιοι παράγοντες προάγουν ένα δημιούργημα σε έργο Τέχνης;
- Ποια είναι τα πιο γνωστά –διαχρονικά Έργα Τέχνης; (εικόνα Ν 3- Ν. 18)
- Ποιες είναι οι σύγχρονες μορφές Τέχνης;
- Πως συνδέεται η Τέχνη με την καθημερινότητά μας;
- Πως σχετίζεται η Τέχνη με πολλά επαγγέλματα;

Οι στόχοι που τέθηκαν

Οι στόχοι διαμορφώθηκαν σε τρία επίπεδα:

Επίπεδο γνώσεων

- Να κατονομάζουν τις διάφορες μορφές πολιτισμού
- Να απαριθμούν τα πλεονεκτήματα από την επαφή του ανθρώπου με τις Τέχνες
- Να περιγράφουν τα βασικά καλλιτεχνικά κινήματα εκκινώντας από την αρχαία Αίγυπτο ως τις μέρες μας
- Να αναγνωρίζουν τα βασικά γνωρίσματα κάθε καλλιτεχνικού κινήματος

Επίπεδο ικανοτήτων

- Να αξιοποιούν τις ικανότητές τους στο χειρισμό απλών υλικών δημιουργώντας εικαστικά έργα

Τέχνη & Εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο Σχολείο του 21ου αιώνα

- Να αναγνωρίζουν σε ποιο καλλιτεχνικό κίνημα ανήκει ένα έργο Τέχνης
- Να διαχωρίζουν τις διάφορες καλλιτεχνικές τεχνοτροπίες.
- Να εφαρμόζουν τις διάφορες αυτές τεχνικές.

Επίπεδο στάσεων

- Να υιοθετούν θετικές στάσεις και συμπεριφορές απέναντι στην «ανάγνωση» της Τέχνης.
- Να αποδέχονται το φαινόμενο της Τέχνης ως κάτι θετικό που συνδράμει στην αναβάθμιση ακόμη και της καθημερινής μας ζωής.
- Να ενθαρρυνθούν για συμμετοχή, ανάληψη πρωτοβουλιών και δράση με στόχο τη δημιουργία των δικών τους έργων Τέχνης.
- Να υποστηρίζουν δραστηριότητες που αφορούν στην αισθητική τους καλλιέργεια
- Να συνειδητοποιήσουν τη διαφορετικότητα στο πλαίσιο της πολυπολιτισμικής τάξης.

Ειδικοί στόχοι :

- Ενίσχυση της ευαισθησίας του εκπαιδευόμενου
- Καλλιέργεια των αισθήσεων και αντιληπτικών ικανοτήτων για παραγωγή δημιουργικού έργου
- Ενεργοποίηση των δημιουργικών δυνάμεών του
- Εξοικείωση με την καλλιτεχνική δημιουργία
- Απόκτηση γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων
- Εμπύχωση, καθώς η ενασχόληση με ένα σχετικά γνωστό αντικείμενο, δημιουργεί αίσθηση ασφάλειας και αυτοεκτίμησης
- Απελευθέρωση των δυνατοτήτων του στο να παρατηρεί και να περιγράφει τα Σύγχρονα Θέματα Τέχνης
- Ικανότητα να διαβάζει τις εικόνες οποιασδήποτε προέλευσης
- Προσέγγιση της Τέχνης μέσα από την πράξη

Τέχνη & Εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο Σχολείο του 21ου αιώνα

- Προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη του εκπαιδευόμενου
- Εκτίμηση της καλλιτεχνικής κληρονομιάς και της σύγχρονης καλλιτεχνικής δημιουργίας
- Αντιμετώπιση της Τέχνης ως πανανθρώπινης γλώσσας
- Αντίληψη ότι οι Τέχνες και οι εφαρμογές τους σχετίζονται με πολλά επαγγέλματα
- Κατανόηση της αμφίδρομης σχέσης θεωρίας- πράξης
- Η τέχνη ως αδιάσπαστο μέρος της καθημερινότητας
- Δημιουργία κριτηρίων για το σχετικά αποδεκτό³⁹

«Το φαινόμενο της Τέχνης έχει τρεις ουσιαστικές παραμέτρους: α) το δημιουργό του έργου, β) το ίδιο το έργο της τέχνης και γ) το κοινό (θεατή, ακροατή και αναγνώστη). Αυτές οι παράμετροι είναι αλληλένδετες και αυτονόητες. Δεν είναι δυνατόν να υπάρξει έργο τέχνης χωρίς το δημιουργό του αλλά ούτε και να λειτουργήσει ως τέτοιο χωρίς κοινό».

Ο μαθητής, πρέπει να γίνεται κοινωνός στο φαινόμενο της Τέχνης σφαιρικά. Πρέπει δηλαδή να μάθει να είναι τόσο δημιουργός όσο και θεατής και να ασχοληθεί ισόρροπα και αμφίδρομα με τη θεωρία και την πρακτική των τεχνών. Ο κύριος σκοπός της εκπαίδευσης της Τέχνης είναι η δημιουργία και η απόλαυση της αισθητικής εμπειρίας, δηλαδή η πρόκληση ευγενικών συναισθημάτων και σκέψεων, που γεννούν οι Καλές Τέχνες. Η εκπαιδευτική διαδικασία θα πρέπει να είναι κατάλληλα προσαρμοσμένη στις δυνατότητες και στις ανάγκες της εκάστοτε ηλικίας των εκπαιδευομένων.⁴⁰

Η Τέχνη, επομένως, είναι μια καθολική «γλώσσα», που ξεπερνάει τις όποιες διαφορές αναμεσής των ανθρώπων, γεγονός το οποίο συνειδητοποιήθηκε όλο το διάστημα που η Τέχνη «ενεπλάκη» στη Σωφρονιστική Εκπαίδευση, όπως:

- γλώσσα,
- θρησκεία,

³⁹ Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Αισθητικής Αγωγής, Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, σελ.15-19

⁴⁰ Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Αισθητικής Αγωγής, Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, σελ.5

Τέχνη & Εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο Σχολείο του 21ου αιώνα

- σύνορα,
- φύλο,
- εθνικότητα.

Η Τέχνη είναι μια υπαρξιακή ανάγκη του ανθρώπου να **εξωτερικεύει τις σκέψεις**, τις **ιδέες** και τα **συναισθήματά** του, για να **επικοινωνεί** με τον εαυτό του και τους άλλους. Η Τέχνη μπορεί να **κάνει έναν άνθρωπο να νιώσει καλύτερα**. Το βέβαιο είναι ότι δεν **βελτιωνόμαστε** μόνο ως προς τις τέχνες αλλά και **σε όλους τους άλλους τομείς**.

Στην παρούσα περίπτωση, η Τέχνη εκτός από τον καλλιτεχνικό και αισθητικό της πρίσμα, αναδείχθηκε και ως **πανάκεια πολλάκις για τους ίδιους τους έγκλειστους**, αφού με την εμπλοκή τους με αυτή, καλύφθηκε το κενό του «νεκρού» χρόνου με ένα δημιουργικό επιστέγασμα.

Μέσω της **Τέχνης**, λοιπόν, **ο «νεκρός» χρόνος του εγκλεισμού γέμει** με ποικίλα συναισθήματα, που κάνουν τους έγκλειστους:

- Να **υιοθετούν θετικές στάσεις** και συμπεριφορές απέναντι στην «ανάγνωση» της Τέχνης.
- Να αποδέχονται το φαινόμενο της **Τέχνης ως κάτι θετικό** που συνδράμει στην **αναβάθμιση ακόμη και της καθημερινής τους ζωής**.
- Να ενθαρρυνθούν για **συμμετοχή, ανάληψη πρωτοβουλιών** και δράση με στόχο τη **δημιουργία των δικών τους έργων Τέχνης**.
- Να υποστηρίζουν δραστηριότητες που αφορούν στην **αισθητική τους καλλιέργεια**.
- Να **ενισχυθεί η ευαισθησία τους**.
- Να **ενεργοποιηθούν οι δημιουργικές τους δυνάμεις**.
- Να προσεγγίσουν την **Τέχνη μέσα από την πράξη**.
- Να **αναπτυχθούν προσωπικά και κοινωνικά**.

Ακολουθούν κάποια παραδείγματα δραστηριοτήτων, από τα οποία καθίσταται σαφές πως η Τέχνη, και δη σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον, όπως αυτό ενός Σωφρονιστικού Καταστήματος, δύναται, να λάβει εξαιρετικά ενδιαφέρουσες διαστάσεις, αφού η συνύπαρξη

Τέχνη & Εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο Σχολείο του 21ου αιώνα

των διαφορετικών πολιτισμών αποτέλεσε ένα σημαντικό μάθημα πολυφωνίας, μάθησης και ανθρωπιάς.

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ:

1) Η πρώτη δραστηριότητα αποτέλεσε την εισαγωγή σε βασικές έννοιες που αφορούν στην Τέχνη, όπως ο πολυπλόκαμος όρος “πολιτισμός”. Αφού αποπειράθηκε να οριστεί αλλά και να αναλυθούν οι διάφορες εκφάνσεις του, με απώτερο σκοπό να καταδειχτεί η σπουδαιότητά του σε όλους τους τομείς της ζωής μας, ζητήθηκε από τους εκπαιδευόμενους **να αναπαραστήσουν στο χαρτί το σημαντικότερο κατά τη γνώμη τους στοιχείο του πολιτισμού τους.**

Οι περισσότεροι εκπαιδευόμενοι, ζωγράρισαν τη σημαία της χώρας τους, ως το κυρίαρχο στοιχείο αυτού, αλλά κάποιοι που καταπιάνονταν με τις διάφορες μορφές Τέχνης, απεικόνισαν τα σημαντικότερα αξιοθέατα της χώρας από την οποία προέρχονταν.

2) Στην διάρκεια, επίσης του σχολικού έτους, δόθηκε στους εκπαιδευόμενους ένα **δείγμα pop art** του Andy Warhol που απεικόνιζε τη Marilyn Monroe και τους ζητήθηκε να **αναπαράγουν το ίδιο έργο με τα χρώματα της αρεσκείας τους.** (εικόνα N.1 και N.2)

Το εντυπωσιακό στην εν λόγω δραστηριότητα, ήταν το γεγονός της παρουσίας ή της απουσίας αντίστοιχα χρωμάτων βάσει του κάθε πολιτισμού. Χαρακτηριστικότερο παράδειγμα ενός εκπαιδευόμενου που κάλυψε όλη την εικόνα με μαύρο χρώμα, αφήνοντας ακάλυπτα μόνο τα μάτια, με την ιδέα της μαντίλας που φορούν οι γυναίκες στη χώρα του.

3) Επίσης, δόθηκαν για **σχολιασμό γνωστές ρήσεις** περί τέχνης και πολιτισμού. Αναπτύχθηκε έτσι ένας γόνιμος διάλογος, που εκτός άλλων προήγαγε και την εξάσκηση της ελληνικής γλώσσας, την οποία οι περισσότεροι εκπαιδευόμενοι, όντες αλλοεθνείς, δεν γνωρίζουν καλά.

Τέχνη & Εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο Σχολείο του 21ου αιώνα

7. Τέχνη



Η τέχνη δεν είναι αυτό που βλέπεις, αλλά αυτό που κάνεις τους άλλους να δουν.

Edgar Degas, 1834-1917, Γάλλος ζωγράφος & γλύπτης

Αν είναι τέχνη, δεν είναι για όλους κι αν είναι για όλους, δεν είναι τέχνη.

Arnold Schoenberg, 1874-1951, Αυστριακός μουσικός

Η τέχνη είναι ωραία όταν το χέρι, το κεφάλι και η καρδιά πάνε μαζί.

John Ruskin, 1819-1900, Άγγλος συγγραφέας & κριτικός

Η ζωή, ο θάνατος κι αναμεσίς η Τέχνη.

Νίκος Εγγονόπουλος, 1910-1985, Έλληνας ποιητής

Ο πρωταρχικός κανόνας της τέχνης είναι να προκαλεί ευχαρίστηση και συγκίνηση. Όλοι οι άλλοι κανόνες έχουν δημιουργηθεί για να τηρείται αυτός ο πρώτος κανόνας.

Ρακίνας, 1639-1699, Γάλλος δραματουργός

Οι ζωγραφικοί πίνακες έχουν μια δική τους ζωή που πηγάζει από την ψυχή του καλλιτέχνη.

Vincent Van Gogh, 1853-1890, Ολλανδός ζωγράφος

Τέχνη & Εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο Σχολείο του 21ου αιώνα

Σκοπός της τέχνης δεν είναι να βγάζεις πολλά λεφτά. Σκοπός της είναι να σώσεις την ψυχή σου.

Ανώνυμος

Ο σκοπός της τέχνης είναι να δώσει στη ζωή σχήμα.

Γουίλιαμ Σαίξπηρ, 1564-1616, Άγγλος συγγραφέας

Τέχνη είναι να είσαι απολύτως ο εαυτός σου.

Paul Verlaine, 1844-1896, Γάλλος ποιητής⁴¹



Ο πολιτισμός μιας χώρας φαίνεται από το επίπεδο διαβίωσης των φυλακισμένων της.

Φιοντόρ Ντοστογιέφσκι, 1821-1881, Ρώσος συγγραφέας

Ο πολιτισμός δεν κληρονομείται, κατακτείται.

André Malraux, 1901-1976, Γάλλος συγγραφέας & πολιτικός

⁴¹ <http://www.gnomikologikon.gr/authquotes.php?auth=342>

Τέχνη & Εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο Σχολείο του 21ου αιώνα

Πολιτισμός είναι η επικράτηση του δικαίου πάνω στη δύναμη, της πειθούς στη βία, του διαλόγου στο μονόλογο, του πνεύματος στην ύλη.

Will Durant, 1885-1981, Αμερικανός ιστορικός & φιλόσοφος

Ο πολιτισμός αρχίζει με την Τάξη, αναπτύσσεται με την Ελευθερία και καταστρέφεται με το Χάος.

Will Durant, 1885-1981, Αμερικανός ιστορικός & φιλόσοφος

Ο πολιτισμός μας περνάει σήμερα κρίση. Κρίση φαινομενικά οικονομική, αλλά πρωτίστως κρίση πνευματική, κρίση πολιτισμού. Δεν έχω να προτείνω άλλη θεραπεία από την επιστροφή στην αρχαία Ελλάδα.

Ανώνυμος⁴²

4) Τέλος, οι ίδιοι οι εκπαιδευόμενοι συνέγραψαν ένα **θεατρικό έργο** με τίτλο: **«Εσείς εμείς και εμείς εσείς»**

Οι εκπαιδευόμενοι, σε συνεργασία με τις εκπαιδευτικούς συνέγραψαν ένα θεατρικό έργο, το οποίο είχε **διττό στόχο**:

α) Να καταδείξει πως οι έγκλειστοι, προηγουμένως αλλά και μετά την αποφυλάκιση τους, είναι μέρος της κοινωνίας στην οποία διαβιούμε όλοι μαζί.

β) Να περάσουν το μήνυμα στους υπόλοιπους έγκλειστους, οι οποίοι έκαναν χρήση ναρκωτικών ουσιών, πως αυτή τους η επιλογή είναι εσφαλμένη και το μόνο που καταφέρνει είναι τους εισάγει σε έναν απατηλό κόσμο, χάνοντας μάλιστα πολλά από τη ζωή τους.

Η Τέχνη, λοιπόν, σε ένα Σωφρονιστικό Κατάστημα είναι ούτως ή άλλως έκδηλη εντός αλλά και εκτός σχολείου, αφού πολλοί έγκλειστοι είναι «καλλιτέχνες» φιλοτεχνώντας μικρά «έργα τέχνης», με σκοπό να κάνουν την καθημερινότητά τους, όσο το δυνατόν πιο όμορφη και επιπροσθέτως επειδή «αναγκάζονται» ενδεχομένως πολλές φορές να κατασκευάσουν πράγματα που «έξω» είχαν ήδη έτοιμα.

⁴² <http://www.gnomikologikon.gr/catquotes.php?categ=2120>

Τέχνη & Εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο Σχολείο του 21ου αιώνα

Θέλοντας να συνοψίσουμε, οι έγκλειστοι μέσω της Τέχνης νιώθουν **δημιουργικοί, παράγουν** και οι ίδιοι **έργο**, συνδράμουν με τον τρόπο τους στον να γίνει ένα **Σωφρονιστικό Κατάστημα πιο ανθρώπινο, συνειδητοποιούν τη διαφορετικότητα** στο πλαίσιο μιας πολυπολιτισμικής τάξης. **Κοντολογίς, μέσω της Τέχνης βάζουν χρώμα στην ήδη «γκρίζα» ζωή τους.**

ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΑ ΛΟΓΙΑ ΤΩΝ ΙΔΙΩΝ:

« Έστω αυτές τις ώρες που διαρκεί το μάθημα ξεχνάω απλά ότι βρίσκομαι στη φυλακή»

«Νιώθω δημιουργικός, ότι κάτι προσφέρω με τον τρόπο μου και εγώ»

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η κινητήριος δύναμη της πίστης μας στη Σωφρονιστική Εκπαίδευση είναι η ενασχόληση και η πεποίθηση πως **η Τέχνη και κατ' επέκταση η Παιδεία – αφού εγκολπώνεται σε αυτή- όλα τα μπορεί.** Υφίσταται πραγματικά βαθιά πίστη στο γεγονός πως η Παιδεία σε αυτήν την ιδιόμορφη τύπου εκπαίδευση δύναται να αλλάξει, όχι μόνο το ίδιο το καθεστώς των Σωφρονιστικών Καταστημάτων- στο πλαίσιο πάντα που αφορά στην εκπαίδευση των εγκλειστών- αλλά και τη νοοτροπία και τη στάση της ίδιας της κοινωνίας.

Αξιοπαρατήρητο είναι επιπροσθέτως το γεγονός πως η βιβλιογραφία που αφορά στη Σωφρονιστική Εκπαίδευση είναι ελλιπής, αρκείται μόνο σε κάποιες ερευνητικές εργασίες. Ακολούθως, βασικό όχημα τη δεδομένη στιγμή της συγγραφής αποτελεί κυρίως η εμπειρία, εμπειρία που συνέδραμε ώστε να μη βλέπουμε, όσοι ασχολούμαστε με τη Σωφρονιστική Εκπαίδευση, τον έγκλειστο αλλά να βλέπουμε μονάχα τον άνθρωπο και να πιστέψουμε βαθιά πως η Τέχνη με τη μαγική ικανότητά της, ξεπερνά όλα τα εμπόδια που καταφανώς υπάρχουν στην εν λόγω Εκπαίδευση. Με πείσμα επομένως να δείξουμε το θαύμα της Τέχνης με τα πενιχρά υλικά που διαθέταμε, ευτελή κυρίως, μα στο εν λόγω πλαίσιο λάβαιναν «παράταιρες» διαστάσεις, δημιουργήσαμε στο μέτρο που μας επιτράπη- εξαιτίας των συνθηκών αλλά και κάποιων αστάθμητων παραγόντων- μια κάποιου είδους Τέχνη. Κατά συνέπεια, δημιουργήθηκαν από τους μαθητές ποικίλα Έργα Τέχνης, εξωτερικεύτηκαν σκέψεις και συναισθήματα, τα οποία, υπό άλλες συνθήκες να μην έβγαιναν ποτέ στην επιφάνεια, υπήρξε μια ουσιαστική επικοινωνία με τα υπόλοιπα υποκείμενα, συμπεριλαμβανομένων και των εκπαιδευτικών μα κατά κύριο λόγο, οι ίδιοι οι έγκλειστοι, κατά κοινή ομολογία, ένιωσαν καλύτεροι και πιο δημιουργικοί άνθρωποι. Ευελπιστούμε λοιπόν, τούτη η αναφορά να ωθήσει κι άλλους ερευνητές να καταθέσουν για αυτή τη μοναδική εκπαίδευση και ενδεχομένως μελλοντικά να

Τέχνη & Εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο Σχολείο του 21ου αιώνα

συνταχθεί ένας τόμος- εγχειρίδιο, που θα περιγράφει τούτο το ιδιαίτερο και μοναδικό ταξίδι στο λιμάνι της Σωφρονιστικής Εκπαίδευσης.

Συνοψίζοντας, δεν είναι δυνατό να μην κατατεθεί το σημαντικότερο μάθημα που μας δίδαξε η Τέχνη, σε αυτή τη διαδρομή. Η **ενσυναίσθηση** ήταν το επιμύθιο που όλοι αξίζει να αναγνώσουμε και να ενστερνιστούμε. Πλειστάκις, με όχημα την άγνοια είναι εύκολο να κρίνουμε διάφορες καταστάσεις αλλά και τα υποκείμενα που εμπλέκονται σε αυτές. Η Σωφρονιστική Εκπαίδευση μας δίδαξε σίγουρα να μη διατυπώνουμε εύκολες κρίσεις, να ακούμε με πραγματικό ενδιαφέρον την εκάστοτε πορεία κάθε υποκειμένου και να μετουσιώνουμε την κάθε εμπειρία σε αληθινή εκπαιδευτική πράξη, σαν ένα σημαντικό μάθημα ακόμα και για μας τους ίδιους. **Η Τέχνη και κατ' επέκταση η Παιδεία οφείλει να είναι αναγκαιότητα, και όχι πολυτέλεια, όχι μόνο στη Σωφρονιστική Εκπαίδευση αλλά σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης τούτης της χώρας.**

Ευελπιστούμε, τέλος πως τούτη η απόπειρα είναι μια πρώτης τάξεως ευκαιρία, ώστε η πολιτεία μέσω της Παιδείας να άγει τους πολίτες της στο αγαθό, όπως το όρισε ο Δημόκριτος «που δεν είναι το να μην αδικούμε, αλλά να μη θέλουμε να αδικήσουμε». Να επιστρέψουμε στη συνειδητοποίηση πως όντες όλοι ίσοι μα συνάμα και διαφορετικοί, δυνάμεθα να εξέλθουμε από το σκοτεινό κόσμο της αμάθειας και να εισέλθουμε στο φωτεινό μονοπάτι της Γνώσης, της Τέχνης, της Παιδείας. Να αντιληφθούμε πρωτίστως πως ακόμα και η ίδια η εμπειρία, είναι διαφορετικά ιδωμένη όταν αλλάζει η χρονικότητά της.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Βεργίδης, Δ. *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων στην Ελλάδα.: επιτεύγματα και δυσλειτουργίες. Στο Πρακτικά 1ου Συνεδρίου Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων.* Μεταίχμιο. Αθήνα. 2005.

Γκότοβος, Α. *Εκπαίδευση και Ετερότητα: Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής.* Μεταίχμιο. Αθήνα, 2002.

Γαλανοπούλου Κατερίνα, *Εκπαίδευση στις φυλακές, Κρήτη, Περίληψη Μεταπτυχιακής Εργασίας,* 2010

Τέχνη & Εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο Σχολείο του 21ου αιώνα

Δημητρούλη, Κ. , Θέμελη, Ο., Ρηγούτσου, Ε. *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων στις Φυλακές. Το αποτέλεσμα μιας Προσπάθειας στη Χώρα μας.* Στον διαδικτυακό τόπο: repository.edulll.gr/edulll/retrieve/787/143.pdf.

Ιντζεσίλογλου, Ν. *Περί της Κατασκευής Συλλογικών Ταυτοτήτων. Το Παράδειγμα της Εθνικής Ταυτότητας.* Στο: (Επιμέλειας Κωνσταντοπούλου, Χρ., Αλιπράντη- Μαράτου, Λ., Γερμανός, Δ., Οικονόμου, Θ.) «*Εμείς*» και οι «*Άλλοι*». Αναφορά στις Τάσεις και τα Σύμβολα. Τυπωθήτω- ΓΙΩΡΓΟΣ ΔΑΡΔΑΝΟΣ. Αθήνα, 1999.

Μάγος Κώστας , «*Στο σχολείο ξεχνώ τη φυλακή...*», Αθήνα, Καλειδοσκόπιο, 2013.

Πλάτων- Πολιτεία, μτφ Ν. Μ. Σκουτερόπουλος, Αθήνα, Πόλις ,2002 (σειρά *Αρχαίοι Φιλόσοφοι*)

Μπαμπινιώτης Γεώργιος, *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*, Αθήνα, Κέντρο Λεξικολογίας, 2008.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, *Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Αισθητικής Αγωγής*, Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Φώτου, Γ. *Πολυπολιτισμική Εκπαιδευτική Πραγματικότητα.* Εκδόσεις Έλλην. Αθήνα, 2002.

ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΟΙ ΤΟΠΟΙ

www.inedivim.gr

Ghering, T. The History of Correctional Educational. In <http://www.ceanatioanl.org>

[Ο ρόλος και η αναγκαιότητα της Τέχνης](#) (Από συνέντευξη της σοπράνο Τζέσου Νόρμαν στο [Θανάση Λάλα- Από τον ημερήσιο Τύπο](#)

<http://www.gnomikologikon.gr/authquotes.php?auth=342>

<http://www.gnomikologikon.gr/catquotes.php?categ=2120>

ΕΙΣΗΓΗΣΗ 4^η

«Δημιουργικά ενάντια στη σχολική βία και τον εκφοβισμό»

Κάρτσακα Ελένη, Σχολική Σύμβουλος Καλλιτεχνικών Μαθημάτων

Κερκίνοπούλου Γιαννούλα, Σχολική Σύμβουλος Γερμανικής Γλώσσας.

Περίληψη

Τα περιστατικά σχολικής βίας αντιμετωπίζονταν κατά το παρελθόν ως «επεισόδια» συνυφασμένα με την σχολική ζωή, με αρνητικές αλλά όχι απειλητικές διαστάσεις για το άτομο, το σχολείο και την κοινωνία. Επιπλέον αξιολογούνταν ως ακίνδυνα και περιστασιακού χαρακτήρα συμβάντα που ήταν δυνατόν να αντιμετωπιστούν εμπειρικά κατά περίπτωση δίχως να τυγχάνουν ειδικής μέριμνας, πολύ δε περισσότερο ιδιαίτερης μελέτης ή έρευνας. Σύγχρονες, ωστόσο, έρευνες αποκαλύπτουν ότι το φαινόμενο στις μέρες μας έχει πάψει να θεωρείται ανώδυνο καθώς έχει αποκτήσει ανησυχητικές διαστάσεις⁴³ (Αρτινοπούλου, 2001).

Στις σύγχρονες οπτικές και έρευνες γίνεται πλέον λόγος για «σχολικό εκφοβισμό», γνωστό και ως «bullying»⁴⁴ (Βασιλείου, 2005). Το φαινόμενο περιγράφεται ως ένα εν δυνάμει επικίνδυνο φαινόμενο που απαιτεί έγκαιρη και συστηματική αντιμετώπιση καθώς μπορεί να επιφέρει σοβαρές συνέπειες επηρεάζοντας ποικιλοτρόπως την ζωή και την ανάπτυξη των εμπλεκόμενων ατόμων. Η συνεχώς αυξανόμενη ανησυχία, ως απόρροια της έντασης, της συχνότητας και κυρίως των αρνητικών συνεπειών και προεκτάσεων για τους εμπλεκόμενους απαιτεί νέα αντιμετώπιση. Προβάλλει πλέον επιτακτική η ανάγκη αναζήτησης φιλικών τρόπων πρόληψης και αντιμετώπισης των περιστατικών και ενίσχυσης εκπαιδευτικών και μαθητών προκειμένου να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στις νέες περιστάσεις.

Ο σχολικός εκφοβισμός, ως μορφή σχολικής επιθετικότητας, συνιστά αρνητικό και ανεπιθύμητο για το σχολείο φαινόμενο που δυσχεραίνει το εκπαιδευτικό έργο καθώς καταλύει την ειρηνική

⁴³ Αρτινοπούλου, 2001

⁴⁴ Βασιλείου, 2005

Τέχνη & Εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο Σχολείο του 21ου αιώνα

συνύπαρξη και συνεργασία⁴⁵ (Smith et al., 2004, · Georgiou & Stavrinides, 2008· Stavrinides et al., 2010). Ωστόσο πτυχές και προεκτάσεις του φαινομένου προσφέρονται προς αξιοποίηση και προσέγγιση με δημιουργικό τρόπο.

Υπό το πρίσμα αυτό προέχει η ευαισθητοποίηση σε θέματα σχολικού εκφοβισμού, η καλλιέργεια δεξιοτήτων ενδυνάμωσης του ατόμου και η ενίσχυση της ενσυναίσθησης ως βασικές συνιστώσες που θέτουν τις ανθρώπινες σχέσεις στο επίκεντρο και διαμορφώνουν καλό παιδαγωγικό κλίμα, πνεύμα συνεργασίας και επικοινωνίας στο σχολείο⁴⁶ (Χατζηχρήστου κ.ά., 2004).

Η παρούσα εργασία εστιάζει σε μια εμπλουτισμένη προσέγγιση που αξιοποιεί εργαλεία παρέμβασης τα οποία υποστηρίζουν την καλλιέργεια δεξιοτήτων δημιουργικής έκφρασης και την ενεργητική εμπλοκή των μαθητών. Επιπλέον προτείνει την αξιοποίηση των δυνατοτήτων της παιγνιώδους, ενεργητικής, βιωματικής και ανακαλυπτικής μάθησης με στόχο την προληπτική παρέμβαση μέσα από δράσεις ευαισθητοποίησης που αποσκοπούν στη λήψη συνειδητών αποφάσεων και στην αλλαγή στάσεων και συμπεριφορών.

Βασικό εργαλείο προβληματισμού, ευαισθητοποίησης και καλλιέργειας της κριτικής σκέψης αποτελεί η επαφή με την τέχνη και την δημιουργία. Για το σκοπό αυτό αξιοποιούνται έργα και μορφές τέχνης που λειτουργούν ως ερέθισμα για προβληματισμό ενώ παράλληλα συμβάλλουν στην επανατοποθέτηση σε σχέση με το φαινόμενο μέσα από την αναστοχαστική συμπεριφορά των ατόμων και των ομάδων.

Στο προαναφερόμενο πλαίσιο επιδιώκεται η αξιοποίηση τεχνικών και στρατηγικών που επιτρέπουν την απομάκρυνση από τον στείρο διδακτισμό και ενεργοποιούν τη βιωμένη εμπειρία καθώς και το γνωστικό, δημιουργικό δυναμικό του ατόμου και της ομάδας. Προτείνονται τεχνικές και στρατηγικές ενεργοποίησης όπως η δραματοποίηση, το παιχνίδι ρόλων, η δημιουργική γραφή, το δημιουργικό παιχνίδι, η εικαστική δημιουργία, η μελέτη περίπτωσης κ.ά. Σε κάθε δραστηριότητα ως μέσο αφόρμησης, επιλέγονται κατάλληλα για την επικοινωνιακή περίσταση έργα τέχνης, τα οποία ευνοούν την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών στις δραστηριότητες και συμβάλλουν στην επίτευξη των στόχων.

Εισαγωγή

⁴⁵ Smith et al., 2004, · Georgiou & Stavrinides, 2008· Stavrinides et al., 2010

⁴⁶ Χατζηχρήστου κ.ά., 2004

Τέχνη & Εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο Σχολείο του 21ου αιώνα

Τα περιστατικά σχολικής βίας αντιμετωπίζονταν κατά το παρελθόν ως «επεισόδια» συνυφασμένα με την σχολική ζωή, με αρνητικές αλλά όχι απειλητικές διαστάσεις για το άτομο, το σχολείο και την κοινωνία. Επιπλέον αξιολογούνταν ως ακίνδυνα και περιστασιακού χαρακτήρα συμβάντα που ήταν δυνατόν να αντιμετωπιστούν εμπειρικά κατά περίπτωση δίχως να τυγχάνουν ειδικής μέριμνας, πολύ δε περισσότερο ιδιαίτερης μελέτης ή έρευνας. Σύγχρονες, ωστόσο, έρευνες αποκαλύπτουν ότι το φαινόμενο στις μέρες μας έχει πάψει να θεωρείται ανώδυνο καθώς έχει αποκτήσει ανησυχητικές διαστάσεις⁴⁷.

Στις σύγχρονες οπτικές και έρευνες γίνεται πλέον λόγος για «σχολικό εκφοβισμό», γνωστό και ως «bulling»⁴⁸.

Το φαινόμενο περιγράφεται ως ένα εν δυνάμει επικίνδυνο φαινόμενο που απαιτεί έγκαιρη και συστηματική αντιμετώπιση καθώς μπορεί να επιφέρει σοβαρές συνέπειες επηρεάζοντας ποικιλοτρόπως την ζωή και την ανάπτυξη των εμπλεκόμενων ατόμων. Η συνεχώς αυξανόμενη ανησυχία, ως απόρροια της έντασης, της συχνότητας και κυρίως των αρνητικών συνεπειών και προεκτάσεων για τους εμπλεκόμενους απαιτεί νέα αντιμετώπιση. Προβάλλει πλέον επιτακτική η ανάγκη αναζήτησης φιλικών τρόπων πρόληψης και αντιμετώπισης των περιστατικών και ενίσχυσης εκπαιδευτικών και μαθητών προκειμένου να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στις νέες περιστάσεις.

Ο σχολικός εκφοβισμός, ως μορφή σχολικής επιθετικότητας, συνιστά αρνητικό και ανεπιθύμητο για το σχολείο φαινόμενο που δυσχεραίνει το εκπαιδευτικό έργο καθώς καταλύει την ειρηνική συνύπαρξη και συνεργασία⁴⁹.

Ωστόσο πτυχές και προεκτάσεις του φαινομένου προσφέρονται προς αξιοποίηση και προσέγγιση με δημιουργικό τρόπο.

Υπό το πρίσμα αυτό προέχει η ευαισθητοποίηση σε θέματα σχολικού εκφοβισμού, η καλλιέργεια δεξιοτήτων ενδυνάμωσης του ατόμου και η ενίσχυση της ενσυναίσθησης ως βασικές συνιστώσες που θέτουν τις ανθρώπινες σχέσεις στο επίκεντρο και διαμορφώνουν καλό παιδαγωγικό κλίμα, πνεύμα συνεργασίας και επικοινωνίας στο σχολείο⁵⁰ (Χατζηχρήστου κ.ά., 2004).

⁴⁷ Αρτινοπούλου, 2001

⁴⁸ Βασιλείου, 2005

⁴⁹ Smith et al., 2004, · Georgiou & Stavrinides, 2008· Stavrinides et al., 2010

⁵⁰ Χατζηχρήστου κ.ά., 2004

Τέχνη & Εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο Σχολείο του 21ου αιώνα

Η παρούσα εργασία εστιάζει σε μια εμπλουτισμένη προσέγγιση που αξιοποιεί εργαλεία παρέμβασης τα οποία υποστηρίζουν την καλλιέργεια δεξιοτήτων δημιουργικής έκφρασης και την ενεργητική εμπλοκή των μαθητών. Επιπλέον προτείνει την αξιοποίηση των δυνατοτήτων της παιγνιώδους, ενεργητικής, βιωματικής και ανακαλυπτικής μάθησης με στόχο την προληπτική παρέμβαση μέσα από δράσεις ευαισθητοποίησης που αποσκοπούν στη λήψη συνειδητών αποφάσεων και στην αλλαγή στάσεων και συμπεριφορών.

Βασικό εργαλείο προβληματισμού, ευαισθητοποίησης και καλλιέργειας της κριτικής σκέψης αποτελεί η επαφή με την τέχνη και την δημιουργία. Για το σκοπό αυτό αξιοποιούνται έργα και μορφές τέχνης που λειτουργούν ως ερέθισμα για προβληματισμό ενώ παράλληλα συμβάλλουν στην επανατοποθέτηση σε σχέση με το φαινόμενο μέσα από την αναστοχαστική συμπεριφορά των ατόμων και των ομάδων.

Στο προαναφερόμενο πλαίσιο επιδιώκεται η αξιοποίηση τεχνικών και στρατηγικών που επιτρέπουν την απομάκρυνση από τον στείο διδακτισμό και ενεργοποιούν τη βιωμένη εμπειρία καθώς και το γνωστικό, δημιουργικό δυναμικό του ατόμου και της ομάδας. Προτείνονται τεχνικές και στρατηγικές ενεργοποίησης όπως η δραματοποίηση, το παιχνίδι ρόλων, η δημιουργική γραφή, το δημιουργικό παιχνίδι, η εικαστική δημιουργία, η μελέτη περίπτωσης κ.ά. Σε κάθε δραστηριότητα ως μέσο αφόρμησης, επιλέγονται κατάλληλα για την επικοινωνιακή περίσταση έργα τέχνης, τα οποία ευνοούν την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών στις δραστηριότητες και συμβάλλουν στην επίτευξη των στόχων.

Λίγα λόγια για το σχολικό εκφοβισμό

Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού δύσκολα μπορεί να αποδοθεί με ένα ορισμό ο οποίος να περιγράφει με σαφήνεια όλες τις πτυχές και τις διαστάσεις του. Επιπλέον, λόγω των ασαφών και δυσδιάκριτων ορίων του συχνά συγχέεται με συναφή φαινόμενα, όπως για παράδειγμα, ο ανταγωνισμός, η σύγκρουση ή η αντιπαράθεση. Υπάρχουν ωστόσο ορισμένα χαρακτηριστικά που επιτρέπουν τη διάκριση του φαινομένου από τα προαναφερόμενα φαινόμενα.

Σύμφωνα με τον, κλασικό πλέον, ορισμό του Olweus (1983) ο σχολικός εκφοβισμός, γνωστός πλέον και ως «bullying»⁵¹ (Βασιλείου, 2005) αποτελεί εμπρόθετα αρνητική πράξη ή συμπεριφορά που εκδηλώνεται από μεμονωμένα άτομα ή και ομάδες και προκαλεί βλάβη ή ενόχληση σε ένα

⁵¹ Βασιλείου, 2005

Τέχνη & Εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο Σχολείο του 21ου αιώνα

άτομο το οποίο για ποικίλους λόγους δυσκολεύεται να υπερασπιστεί τον εαυτό του. Οι ερευνητές συμφωνούν ότι τα χαρακτηριστικά του σχολικού εκφοβισμού είναι η απρόκλητη επιθετική συμπεριφορά, η σκοπιμότητα της συμπεριφοράς, η επαναλειψιμότητα της αρνητικής πράξης καθώς και η ανισορροπία δύναμης θύτη και θύματος⁵² (Griffin & Gross, 2004).

Ο σχολικός εκφοβισμός συνδέεται με την επιθυμία διατήρησης της εξουσίας και της υπεροχής σε μια σχέση, ενώ παράλληλα εξετάζεται και ως στρατηγική επιβίωσης την οποία υιοθετούν ανασφαλή και αντικοινωνικά άτομα. Τα άτομα αυτά καταφεύγουν στον έλεγχο και την εξουσία άλλων ατόμων με στόχο την επιβεβαίωση και την κάλυψη των ανεπαρκειών τους. Έτσι το άτομο που εκφοβίζει, ο «θύτης» συνήθως επιδιώκει τον έλεγχο του ατόμου που υφίσταται τη βίαιη συμπεριφορά του «θύματος», ενώ συχνά στα βίαια περιστατικά παρίστανται άτομα, οι «παρατηρητές» τα οποία, συνήθως παρακολουθούν σιωπηλά και παθητικά δίχως να αναλαμβάνουν δράση. Τα πρόσωπα αυτά αποτελούν το κοινωνικό κεφάλαιο του θύτη και συνειδητά ή ασυνειδητά συμβάλλουν στην ισχυροποίηση της δυναμικής και της ανισότητας μιας διαταραγμένης σχέσης.

Τα προαναφερόμενα πρόσωπα κλειδιά «θύτης», «θύμα» και «παρατηρητής» βρίσκονται στον πυρήνα του σχολικού εκφοβισμού. Κάτω από ορισμένες συνθήκες ο θύτης μπορεί εύκολα να μεταμορφωθεί σε θύμα και το αντίστροφο. Μπορεί επίσης να υιοθετήσει τον ρόλο του παθητικού παρατηρητή ή να αναλάβει δράση και να μεταμορφωθεί σε αυτόπτη μάρτυρα - καταλύτη για την επίλυση του περιστατικού.

Κάθε άτομο εν δυνάμει μπορεί να καταστεί θύμα ή θύτης, σύνθητες ωστόσο αντικείμενο στοχοποίησης είναι το άτομο που για ποικίλους λόγους ξεχωρίζει. Δράστες και στόχοι μπορούν να γίνουν εύκολα άτομα που θεωρούνται παράξενα ή διαφορετικά με βάση διαδεδομένα κοινωνικά στερεότυπα που αφορούν στην εξωτερική εμφάνιση, την καταγωγή, το χρώμα, τη γλώσσα, τη θρησκεία κλπ. Ευαίσθητα και συνεσταλμένα παιδιά, αγχώδη, παραμελημένα και μοναχικά άτομα με μειωμένη αυτοεκτίμηση και προβλήματα επικοινωνίας, μαθητές με μειωμένες ή υψηλές σχολικές επιδόσεις μπορούν εύκολα να στοχοποιηθούν. Κατά τον ίδιο τρόπο τα προαναφερόμενα υποκείμενα μπορούν εύκολα να μετατραπούν σε θύτες, ως αντίδραση στον εξοστρακισμό τους από τις κοινωνικές ομάδες.

⁵² Griffin & Gross, 2004

Τέχνη & Εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο Σχολείο του 21ου αιώνα

Ο σχολικός εκφοβισμός λαμβάνει διάφορες μορφές που κατηγοριοποιούνται με βάση την έκφρασή τους σε σωματική βία (χτυπήματα, σπρωξίματα, πράξεις που ταπεινώνουν), συναισθηματική βία (απομόνωση, διασυρμός, αγνόηση, απόρριψη, δημόσιος εξευτελισμός) και λεκτική βία (εκβιασμός, απειλές, πειράγματα, παρατσούκλια κλπ.)⁵³ (Αρτινοπούλου, 2001, Espelage & Swearer, 2003, Ψάλτη & Κωνσταντίνου, 2007, Lidzhegu, 2012). Στις μέρες μας διαδεδομένη μορφή εκφοβισμού που εκθέτει σε υψηλό κίνδυνο το ανήλικο άτομα αποτελεί ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός. Επισημαίνεται τέλος ότι ο εκφοβισμός απαιτεί άμεση παρέμβαση και αντιμετώπιση καθώς συνιστά ευθεία παραβίαση των ανθρωπινών δικαιωμάτων⁵⁴ (Χηνάς & Χρυσοφίδης, 2000).

Αξιοποίηση του έργου τέχνης στην εκπαιδευτική διαδικασία

Η αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας, στην εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί εγχείρημα μεγάλης παιδευτικής αξίας που συμβάλλει στην ολιστική ανάπτυξη του παιδιού. Η επαφή με μορφές και έργα τέχνης προσφέρει στην ανάπτυξη της αισθητικής προσωπικότητας ενώ παράλληλα ενισχύει την κριτική σκέψη διευρύνοντας την ικανότητα του παιδιού να προσλαμβάνει και να αναλύει δημιουργικά την εμπειρική πραγματικότητα. Η επαφή με το πεδίο της τέχνης, που εκ φύσεως απορρίπτει αυστηρούς κανόνες και περιορισμούς, απομακρύνει αποφασιστικά την σκέψη από το δίπολο σωστού-λάθους, του οδυνηρού στερεότυπου που καταδυναστεύει και στις μέρες μας την εκπαιδευτική διαδικασία και προσφέρει ελευθερία και νέες οπτικές μέσα από την ενεργοποίηση πολλαπλών δυνατοτήτων, λύσεων και επιλογών. Επιπλέον προσφέρει αισθητική και γνωστική απόλαυση μέσα από την καλλιέργεια της φαντασίας, της δημιουργικότητας και του κριτικού στοχασμού⁵⁵ (Dewey 1934, Efland 2002, Gardner, 1990).

Στο προαναφερόμενο πλαίσιο η εμπειρία που προσφέρει η επαφή με τις εικαστικές τέχνες, είναι πολύτιμη για τους μαθητές καθώς εμπλουτίζει με νέο νόημα την επικοινωνία. Μέσα από την δημιουργία ή την ανάγνωση ενός έργου τέχνης το παιδί, ως ενεργός μέτοχος της εικαστικής

⁵³ Αρτινοπούλου, 2001, Espelage & Swearer, 2003, Ψάλτη & Κωνσταντίνου, 2007, Lidzhegu, 2012

⁵⁴ Χηνάς & Χρυσοφίδης, 2000

⁵⁵ Dewey 1934, Efland 2002, Gardner, 1990

Τέχνη & Εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο Σχολείο του 21ου αιώνα

εμπειρίας, μεταφέρει και αποκωδικοποιεί πληροφορίες, νοήματα και ιδέες με κατάλληλη αξιοποίηση εξειδικευμένων μέσων και κωδίκων⁵⁶ (Kress & Leeuwen, 1996).

Στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας δίνεται συνήθως μεγάλη σημασία στην ανάπτυξη της λογικής σκέψης. Ο κόσμος ωστόσο των συναισθημάτων αποτελεί βασικό πεδίο της εμπειρίας του παιδιού και διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη ζωή του, επηρεάζοντας τη συμπεριφορά και την επικοινωνία. Για το λόγο αυτό συχνά, αντίστοιχες εμπειρίες και κίνητρα υπερτερούν έναντι άλλων εμπειριών και κινήτρων κατά την διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας. Η τέχνη ως ιδανικό πεδίο εναρμόνισης της λογικής και του συναισθήματος υποστηρίζει ολιστικά τις γνωστικές και μαθησιακές ανάγκες και πρακτικές του παιδιού. Η επαφή με το έργο τέχνης, προσφέρει την δυνατότητα αναψηλάφησης των συναισθημάτων που διαδραματίζουν σημαντικό και καθοριστικό ρόλο στην δημιουργία του ενώ παράλληλα η ανασύνταξη της πραγματικότητας στο πλαίσιο της εικαστικής ανάγνωσης, περιγραφής και ερμηνείας του έργου τέχνης απαιτεί ενεργή συμμετοχή της λογικής σκέψης.

Επιπλέον το έργο τέχνης ως φορέας συναισθηματικής και λογικής εμπειρίας μπορεί να λειτουργήσει αποτελεσματικά στην ενίσχυση των εσωτερικών κινήτρων ενεργοποιώντας την έμφυτη περιέργεια του παιδιού και την ανάγκη ανακάλυψης αντικειμένων, φαινομένων της πραγματικότητας και του κόσμου που το περιβάλλει. Τέλος το ασφαλές περιβάλλον της τέχνης και της δημιουργίας απελευθερώνει το άτομο από πιθανές ανησυχίες και φόβους συμβάλλοντας στην άρση των μηχανισμών άρνησης - απώθησης που αναπτύσσουν οι μαθητές εξαιτίας λανθασμένων μεθόδων και πρακτικών διδασκαλίας⁵⁷ (Lozanov, 2011).

Ωστόσο δεν θα πρέπει να αναμένεται ότι η απλή επαφή με το έργο τέχνης θα ενεργοποιήσει και θα απελευθερώσει αυτόματα τις δημιουργικές και γνωστικές δυνατότητες του παιδιού ή ότι θα αφυπνίσει δίχως άλλες παρεμβάσεις και κίνητρα το ενδιαφέρον του για μάθηση. Δίχως τη διακριτική καθοδήγηση του εκπαιδευτικού και την παροχή κατάλληλων κινήτρων ενεργοποίησης και ενίσχυσης της επιθυμίας για γνώση και μάθηση η διδασκαλία με την αξιοποίηση έργων τέχνης καθίσταται μια ακόμη άγονη και στείρα διαδικασία η οποία προστίθεται στο σύνολο των μηχανισμών που αποθαρρύνουν από την εμπειρία ανακάλυψης της γνώσης.

⁵⁶ Kress & Leeuwen, 1996

⁵⁷ Lozanov, 2011

Τέχνη & Εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο Σχολείο του 21ου αιώνα

Με βάση τα παραπάνω προτείνονται στη συνέχεια δραστηριότητες που αξιοποιούν δημιουργικά την εξέταση και ανάλυση έργων τέχνης παρέχοντας παράλληλα τεχνικές και στρατηγικές που διευκολύνουν τους μαθητές να εκφράζουν τις ιδέες τους, να παρακολουθούν και να ερμηνεύσουν τα εικονικά κείμενα με την αξιοποίηση του ατομικού γνωστικού δυναμικού δίχως παροχή επιπλέον πληροφοριών. Η χρήση απλών αλλά ανοιχτού τύπου ερωτήσεων προσφέρουν περιθώρια αξιοποίησης της προϋπάρχουσας γνώσης και εμπειρίας οικοδομώντας σταδιακά τη συνομιλία με το έργο τέχνης που εμπλουτίζει με ιδέες και νοήματα τη σκέψη του παιδιού. Επισημαίνεται επίσης ότι η αξιοποίηση κατάλληλων μεθόδων προσέγγισης των έργων τέχνης όπως για παράδειγμα η μέθοδος που προτείνει ο Perkins⁵⁸ (Perkins, 1994) ή η μέθοδος της μετασχηματίζουσας μάθησης μέσα από την αισθητική εμπειρία⁵⁹ (Κόκκος Α. & Συνεργάτες, 2011) διευρύνουν το όφελος από την προσέγγιση των έργων τέχνης.

Στο σημείο αυτό και έχοντας υπόψη ότι όλα τα άτομα δεν αισθάνονται το ίδιο άνετα να ξεδιπλώσουν σκέψεις και συναισθήματα στη πλαίσιο διευρυμένων κοινωνικών ομάδων επισημαίνεται η αξία της φθίνουσας καθοδήγησης η οποία επιτρέπει στους λιγότερο τολμηρούς μαθητές να συμμετέχουν στην διαδικασία. Η ασφάλεια που παρέχει η ατομική εργασία ή η εργασία στο περιβάλλον μικρών ομάδων αλλά και η ενσωμάτωση δραστηριοτήτων που επιτρέπουν την προσέγγιση του έργου τέχνης μέσα από την ενεργοποίηση ποικίλων κλίσεων και ανάδειξη δεξιοτήτων των μαθητών, όπως δημιουργική γραφή, σχέδιο, δραματοποίηση κ.ά., διευκολύνουν την συμμετοχή.

Δραστηριότητες ευαισθητοποίησης και πρόληψης του σχολικού εκφοβισμού

Σκοπός της παρούσας εισήγησης και των προτεινόμενων δραστηριοτήτων είναι η προληπτική παρέμβαση που θα συμβάλλει στην αλλαγή ισορροπιών μεταξύ των εμπλεκόμενων. Η επίτευξή του επιδιώκεται μέσα από δημιουργικές δράσεις ευαισθητοποίησης με κυρίαρχο προσανατολισμό την συνεργασία.

Οι συνακόλουθοι επιμέρους στόχοι εστιάζουν στην άρση της ελλιπούς πληροφόρησης και την ενδυνάμωση των μαθητών απέναντι στην αναδυόμενη απειλή προκειμένου: (α) να συνειδητοποιήσουν πιθανές λανθασμένες στάσεις και να υιοθετήσουν νέες θετικές στάσεις και συμπεριφορές, (β) να ασκήσουν κριτικό έλεγχο στις κυρίαρχες στερεοτυπικές αντιλήψεις που

⁵⁸ Perkins, 1994

⁵⁹ Κόκκος Α. & Συνεργάτες, 2011

Τέχνη & Εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο Σχολείο του 21ου αιώνα

δυσχεραίνουν την επικοινωνία, (γ) να επανατοποθετηθούν απέναντι σε αφομοιωμένες αντιλήψεις ενδυναμώνοντας το αξιακό τους σύστημα, (δ) να αντιληφθούν την έννοια του ενεργού πολίτη αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες και ευθύνες υπερασπίζοντας τα δικαιώματά τους και τα δικαιώματα των άλλων, (ε) να καλλιεργήσουν και να ενισχύσουν την ενσυναίσθηση και (στ) να μετατραπούν σε ειρηνοποιούς με καταλυτικό για την ειρηνική συνύπαρξη ρόλο.

Στο πλαίσιο του προαναφερόμενου σκοπού και των στόχων προτείνονται δραστηριότητες οι οποίες εστιάζουν στην αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας, της κριτικής σκέψης και του αναστοχασμού. Οι δραστηριότητες σχεδιάστηκαν με βάση ευρεία γκάμα ενδιαφερόντων και αναγκών ώστε να μπορούν να αξιοποιηθούν δημιουργικά και να προσαρμοσθούν κατά περίπτωση στις απαιτήσεις και τις ανάγκες των επιμέρους ομάδων. Οι δραστηριότητες μπορούν να εφαρμοστούν, στο σύνολό τους ή και αποσπασματικά, στο πλαίσιο δράσεων για την πρόληψη και αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού και ιδιαίτερα στο τρίτο τρίμηνο της διδασκαλίας του γνωστικού αντικείμενου «Σχολική και Κοινωνική Ζωή». Επιπλέον μπορούν να εφαρμοστούν στο πλαίσιο προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων αλλά και στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Η ανάδειξη επικοινωνιακών τεχνικών και στρατηγικών που προσφέρουν στην εξομάλυνση των διαφορών και των προβαλλόμενων συγκρούσεων μέσα από την κατανόηση και την δημιουργική αλληλεπίδραση των εμπλεκόμενων ατόμων αποτελεί βασική παράμετρο της παρούσας πρότασης. Επιπλέον η ελευθερία έκφρασης και δημιουργίας επιτρέπει τη δημιουργική εφαρμογή σε διαφορετικές βαθμίδες της εκπαίδευσης και την ένταξή τους στο πλαίσιο μεγάλης ποικιλίας γνωστικών αντικείμενων και εκπαιδευτικών δράσεων. Τέλος για διευκόλυνση του εκπαιδευτικού η παρουσίαση των δραστηριοτήτων γίνεται αναλυτικά και σε σύνδεση με την εκάστοτε στοχοθεσία. Οι προτεινόμενες δραστηριότητες αν και παρουσιάζονται με συγκεκριμένη σειρά είναι ευέλικτες στον τρόπο χρήσης και αξιοποίησης και δεν υπόκεινται σε περιορισμούς, απαραίτητη κρίνεται ωστόσο η προσαρμογή τους στις ανάγκες της κάθε ομάδας.

Το εικαστικό έργο ως μέσο αναψηλάφησης της προϋπάρχουσας εμπειρίας

Το εικαστικό έργο ως φορέας συμπυκνωμένης κοινωνικής εμπειρίας αλλά και συναισθηματικής, εκφραστικής δύναμης επιλέχθηκε προς αξιοποίηση καθώς συμβάλλει αποφασιστικά στην κατανόηση ποικίλων φαινομένων και την ενίσχυση της κριτικής σκέψης μέσα από μετασχηματισμό

Τέχνη & Εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο Σχολείο του 21ου αιώνα

απόψεων και αντιλήψεων. Εκτός από τα παιδαγωγικά οφέλη που προσφέρει η δύναμη της οπτικοποίησης με την αξιοποίηση του έργου τέχνης προσφέρεται επίσης η δυνατότητα αναηγάφησης και κατανόησης εννοιών και φαινομένων σε ασφαλές περιβάλλον. Τέλος το έργο τέχνης μέσω της δύναμης της κάθαρσης παρέχει την δυνατότητα μετατροπής της βιαιότητας και της ασχήμιας σε αισθητική ποιότητα η οποία προσφέρεται για ανάλυση και μετασχηματισμό της γνώσης με την απαραίτητη για την προστασία του παιδιού αποστασιοποίηση.

Δεδομένου ότι η βία αποτέλεσε πηγή έμπνευσης και δημιουργίας για τους καλλιτέχνες ανά τους αιώνες, στο πλαίσιο της παρούσας πρότασης επιλέχθηκαν και αξιοποιούνται έργα τέχνης με διαχρονικές και σύγχρονες αναφορές. Ειδικότερα για το σκοπό αυτό και με στόχο την αποσαφήνιση σχετικών, με την επιθετική συμπεριφορά και την έκφραση της βίας, όρων παρουσιάζεται στους μαθητές κολάζ εικόνων σε μορφή poster (Εικόνα 1.: «Διάκριση βίας από συναφή φαινόμενα»).

Το poster παρουσιάζει έξι έργα τέχνης που απεικονίζουν σκηνές βίας, παιχνιδιού, άμιλλας, αγώνων κλπ. οργανωμένα σε ενιαία σύνθεση. Συγκεκριμένα παρουσιάζονται τα έργα των καλλιτεχνών: Gaston La Touche, «Plate from l'Assommoir» (Δυο γυναίκες που παλεύουν και παρατηρητές), οι «Πυγμάχοι» τοιχογραφία στο Ακρωτήριο της Θήρας, Théodore Géricault, «Boxeurs», Fritz Freund, «Die Schneeballschlacht» (χιονοπόλεμος), Paul Gauguin, «Boys Wrestling» (αγόρια που παλεύουν) και του Francisco Goya «Duelo a garrotazo», (μονομαχία με ρόπαλα).



Οι μαθητές εργάζονται σε ομάδες, ταξινομούν και παρουσιάζουν στην τάξη τις εικόνες που αναπαριστούν βίαια και μη βίαια επεισόδια παραθέτοντας ανάλογα επιχειρήματα. Η συγκεκριμένη

Τέχνη & Εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο Σχολείο του 21ου αιώνα

εργασία αξιοποιεί τις προϋπάρχουσες γνώσεις με στόχο τη συνειδητοποίηση και διάκριση συναφών ως προς τα εξωτερικά τους χαρακτηριστικά φαινομένων, τα οποία ωστόσο διαφοροποιούνται ριζικά σε σχέση με την ουσία και το βαθύτερο νόημα τους. Η συνειδητοποίηση των διαφορετικών προθέσεων και σκοπών συμβάλει στην διάκριση της βίας από τη μη βία.

Στη συνέχεια αξιοποιώντας εικόνες που προέρχονται από το αστικό περιβάλλον, για παράδειγμα εικόνες graffiti ή εικόνες street art, επιχειρείται μια πρώτη προσέγγιση των προσώπων που υιοθετούν τους τρεις ρόλους κλειδιά, του θύτη, του θύματος και του παρατηρητή. Το είδος των εικόνων επιλέχθηκε καθώς είναι ιδιαίτερα προσφιλείς στους νέους, ενώ παράλληλα διακρίνονται για τη δύναμη και την αμεσότητα τους. Με αφορμή το επιλεγμένο έργο της εικόνας 2 με θέμα «Έκφοβισμός και ρόλοι» και με στόχο την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης οι μαθητές εξοικειώνονται με τα χαρακτηριστικά των ρόλων και συζητούν τις διαστάσεις των σχέσεων και τις πιθανές αλληλεπιδράσεις τους. Η συνειρμική προσέγγιση των εικόνων δεν απαιτεί γνωστική επάρκεια και θεμελιωμένες γνώσεις, αλλά βασίζεται στο συναίσθημα και τη βιωματική εμπειρία του ατόμου προσφέροντας έτσι ένα ασφαλές πλαίσιο για την ελεύθερη έκφραση απόψεων και ιδεών δίχως τον φόβο του λάθους.



Τέχνη & Εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο Σχολείο του 21ου αιώνα

Τέλος, αξιοποιώντας την εκφραστική δύναμη του χιούμορ ζητείται από τους μαθητές να εργαστούν σε ομάδες και να καταγράψουν αντιπροσωπευτικές για τους 3 ρόλους κλειδιά φράσεις. Οι φράσεις παρουσιάζονται στην τάξη, η οποία καλείται να μαντέψει σε ποιο ρόλο αντιστοιχεί η κάθε φράση. Το χιούμορ εξασφαλίζει ένα άνετο κλίμα επικοινωνίας χωρίς τον κίνδυνο της ταύτισης και του στιγματισμού, προσφέροντας παράλληλα την ευκαιρία να αναδυθούν αθέατες πλευρές της σχολικής ζωής.

Το εικαστικό έργο ως μέσο επίγνωσης των διαστάσεων του φαινομένου

Στην επόμενη δραστηριότητα και με αφορμή το έργο του Αμερικανού εικονογράφου, φωτογράφου και σκηνοθέτη Matt Mahurin με τίτλο «Bullying» (Εικόνα 3)



για την ευαισθητοποίηση των μαθητών αξιοποιούνται οι αρχές της δραματοποίησης. Το έργο επιλέχθηκε καθώς, λόγω του ρεαλιστικού του χαρακτήρα, δεν παρουσιάζει δυσκολίες ανάγνωσης και ανάλυσης για κάθε ηλικία, ενώ παράλληλα προκαλεί την έντονη συναισθηματική ανταπόκριση του θεατή.

Αναπαριστά ένα περιστατικό εκφοβισμού με σαφείς αναφορές στην παιδική ηλικία ενσωματώνοντας τα τρία πρόσωπα κλειδιά σε ενιαία σύνθεση. Το θύμα, το οποίο τοποθετείται στο χείλος γκρεμού, εμφανίζεται ενώπιον του θύτη που υψώνει απειλητικά το ανάστημά του μπροστά στα τρομαγμένα του μάτια. Οι παρατηρητές αναπαριστώνται ως σκιές που απλά παρευρίσκονται δίχως να εμπλέκονται, υπονοείται ωστόσο η ηθική εμπλοκή τους μέσα από την προβολή της σκοτεινής και αθέατης παρουσίας τους. Το έργο αφήνει μια πικρή επίγευση καθώς στην θέασή του ο θεατής βιώνει διαδοχικά συναισθήματα αμηχανίας, συνενοχής, φόβου, θυμού, λύπης, αβεβαιότητας, ταραχής, έκπληξης κλπ.

Τέχνη & Εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο Σχολείο του 21ου αιώνα

Το έργο του Mahurin προσεγγίζεται με βάση απλές τεχνικές παρατήρησης, ανάγνωσης και ανάλυσης παράλληλα με την εφαρμογή τεχνικών δραματοποίησης. Με στόχο την παρατήρηση των επιμέρους χαρακτήρων, τον προβληματισμό και την αυτόνομη, αποδεσμευμένη από τον μύθο του καλλιτέχνη ανάγνωση, το έργο τεμαχίζεται σε τρεις επιμέρους λεπτομέρειες με τρόπο που επιτρέπει την απομόνωση των τριών βασικών ρόλων, του θύτη, του θύματος και των παρατηρητών. Οι λεπτομέρειες μοιράζονται στους μαθητές οι οποίοι κατανέμονται σε τρεις ομάδες και καλούνται να κάνουν υποθέσεις σε σχέση με τις προτεινόμενες μορφές. Μια σειρά ερωτημάτων, με μορφή φύλλων εργασίας, βοηθά στην ανάλυση της εικόνας και την αυθόρμητη κατάθεση ιδεών ενώ παράλληλα διευκολύνει και καθοδηγεί τις ομάδες στη δημιουργία ρόλων προσφέροντας νέες οπτικές στην θέαση και την ερμηνεία του έργου.

Οι στοχευμένες ερωτήσεις εστιάζουν στην εξέταση της μορφής, του περιεχομένου και της ατμόσφαιρας του έργου τέχνης με αναφορές στην καταγωγή, τον τόπο, τον χρόνο ή άλλες πτυχές που προσφέρουν πληροφορίες σε σχέση με την συναισθηματική και κοινωνική θέση του ήρωα. Ερωτήσεις με ιδιαίτερη εστίαση στο βλέμμα, στις σκέψεις, στα συναισθήματα ή την ενδυμασία, τη στάση και την κίνηση των μορφών προσφέρουν εμπειρίες ανακάλυψης εμβάθυνσης και ερμηνείας. Η παρατήρηση μορφικών στοιχείων όπως το σχήμα, το χρώμα, η γραμμή, το σημείο, η φορά, ο φωτισμός κλπ. μπορούν επίσης να προσφέρουν σημαντικά στην ανακάλυψη φανερών και κρυμμένων νοημάτων.

Ενδεικτικά προτείνονται ερωτήσεις όπως: «Ποιο είναι το κοριτσάκι;», «Ποιο είναι το όνομά της;», «Από πού κατάγεται;» «Πού βρίσκεται;» «Τι κοιτάζει;», «Τι μαρτυράει η στάση του σώματος;», «Τι μαρτυράει το βλέμμα της;», «Πως νιώθει;», «Τι σκέφτεται;», «Ποιοι κρύβονται πίσω από τις σκιές;», «Ποια είναι τα ονόματά τους;», «Πως νιώθουν;», «Τι σκέφτονται;», «Τι ρόλο παίζουν;», «Πως αλληλεπιδρούν με το περιβάλλον;», «Πως νιώθουμε ως θεατές στη θέα του έργου;» «Τι θέλει να πει το έργο;» κλπ. Οι απαντήσεις στα ερωτήματα καθοδηγούν το χτίσιμο ρόλων που ενδείκνυνται για τη διερεύνηση βεβαρυμμένων συναισθηματικά καταστάσεων και την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης. Σε περίπτωση που στην τάξη υφίσταται ανάλογο πρόβλημα προτείνεται να δοθούν μη αντιπροσωπευτικοί για το ευαίσθητο υποκείμενο ρόλοι.

Στο πλαίσιο της δραματοποίησης στους μαθητές προσφέρεται η δυνατότητα να επιλέξουν τον τρόπο που θα παίξουν το ρόλο τους ως θύματα, θύτες και παρατηρητές. Επιπλέον μπορούν να επιλέξουν τη στάση που θα τηρήσουν στην περίπτωση του παρατηρητή, ενεργητικοί ή παθητικοί

Τέχνη & Εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο Σχολείο του 21ου αιώνα

παρατηρητές, την αφορμή του περιστατικού, τις λεκτικές πράξεις, την μιμική, τη μη λεκτική δράση, το χώρο και τον τόπο κλπ.

4.3. Το εικαστικό έργο ως αφορμή αφήγησης και δημιουργικής γραφής

Για την παρούσα δραστηριότητα αξιοποιούνται ως αφορμή έργα των Kano Sanraku «Τίγρης σε κλουβί», Henri Rousseau «Επίθεση τίγρης», Roberto Gil de Montes «Ονειρο» καθώς και λεπτομέρειες από έργα graffiti και street art δημιουργών.

Οι μαθητές καλούνται να παρατηρήσουν το έργο της εικόνας 4 του Sanraku «Τίγρης σε κλουβί»



και να καταθέσουν ελεύθερα με αξιοποίηση της τεχνικής του καταιγισμού ιδεών, «brainstorming», τις εντυπώσεις τους σε σχέση με το χώρο και το χρόνο, τις δράσεις και τα συναισθήματα που τους προκαλούνται από την θέαση της εικόνας.

Ο καταιγισμός ιδεών προτείνεται ως αποτελεσματικό εργαλείο για την διερεύνηση και συλλογή πληροφοριών που πηγάζουν από το γνωστικό δυναμικό των μαθητών αλλά και ως εργαλείο διευκόλυνσης ανταλλαγής απόψεων και μεταφοράς σημαντικών μηνυμάτων στην ομάδα. Παράλληλα προσφέρεται ως εργαλείο ανίχνευσης ατομικών στάσεων και συναισθημάτων που στη συνέχεια αξιοποιούνται ως υλικό για την ομαδική επεξεργασία. Η παρατήρηση του εικονικού υλικού γίνεται με στόχο τη συλλογή οπτικών πληροφοριών που ενισχύουν τη φαντασία και λειτουργούν ως ερέθισμα και πηγή έμπνευσης για την παραγωγή γλωσσικών κειμένων. Η αλληλεπιδραστική χρήση λόγου και δράσεων για την περιγραφή των εικόνων και τη δημιουργία ιστορίας κεντρίζει τη φαντασία των μαθητών.

Οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν στο ερώτημα αν ο τίγρης βρίσκεται μέσα ή έξω από το κλουβί κι αν η θέση που βρίσκεται διαφοροποιεί το αίσθημα ασφάλειας τους. Στη συνέχεια αξιοποιώντας τεχνικές δημιουργικής γραφής οι μαθητές εργάζονται σε μικρές ομάδες και δημιουργούν σύντομες ιστορίες με τίτλο: «Μια απροσδόκητη συνάντηση». Εναλλακτικά για

Τέχνη & Εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο Σχολείο του 21ου αιώνα

διευκόλυνση των ομάδων αλλά και ως κοινή αφετηρία που συμβάλλει στην αίσθηση της ενότητας προσφέρονται εισαγωγικές φράσεις για τη δημιουργία κειμένου όπως για παράδειγμα: «Ο Λεόντιος Καπλάνης έδωσε ένα σάλτο και βρέθηκε έξω από το κλουβί. Στρίβοντας στη γωνία είδε ...». Παράλληλα ως αφορμή για έμπνευση και ενεργοποίηση της φαντασίας δίνονται προς παρατήρηση στις ομάδες δύο graffiti ανώνυμων καλλιτεχνών που απεικονίζουν μάτια τίγρης και μάτια παιδιού.



Αξιοποιώντας τις δυνατότητες που προσφέρουν οι νέες τεχνολογίες (βιντεοπροβολέας, διαδραστικός πίνακας κ.λπ.) και για όξυνση των εντυπώσεων προτείνεται η προβολή των εικόνων σε μεγάλο μέγεθος. Η συγγραφή της ιστορίας ολοκληρώνεται στην ομάδα με ανταλλαγή απόψεων και ιδεών.

Οι ιστορίες διαβάζονται στην τάξη και ταξινομούνται ανάλογα με την θετική - ειρηνική ή αρνητική - βίαιη έκβασή τους. Ακολουθεί η προβολή των έργων των Rousseau «Επίθεση τίγρης» και de Montes «Όνειρο» (Εικόνα 6) και αναζητούνται ταυτίσεις των έργων τέχνης με τις ιστορίες των ομάδων.



Κατά τη συζήτηση οι μαθητές εστιάζουν στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των έργων τέχνης με αναφορές στο ύφος, το χρώμα και την ατμόσφαιρα. Με την ολοκλήρωση της συζήτησης, ως μετασχηματιστική δραστηριότητα, δίνεται στους μαθητές η δυνατότητα να ξαναγράψουν ατομικά την ιστορία εμπλουτισμένη με στοιχεία που άντλησαν από τα έργα τέχνης και την ανταλλαγή απόψεων.

4.4. Το εικαστικό έργο ως αφορμή διερεύνησης της ατομικότητας και της συλλογικότητας

Στην ενότητα αυτή αξιοποιείται μέρος της εγκατάστασης με θέμα τον σχολικό εκφοβισμό του Καναδού εικαστικού καλλιτέχνη και φωτογράφου Benoit Paillet που εκτέθηκε σε κέντρο τέχνης

Τέχνη & Εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο Σχολείο του 21ου αιώνα

της Ιαπωνίας το 2011 (Εικόνα 7). Πρόκειται για εγκατάσταση διαστάσεων 1,2 X 7 μ. που συνδέεται με τον σχολικό εκφοβισμό και παρουσιάζει μάτια παιδιών που αναζητούν επαφή κι επικοινωνία με τα αντίστοιχης θεματικής έργα μαθητών τα οποία εκτίθενται στον απέναντι τοίχο.



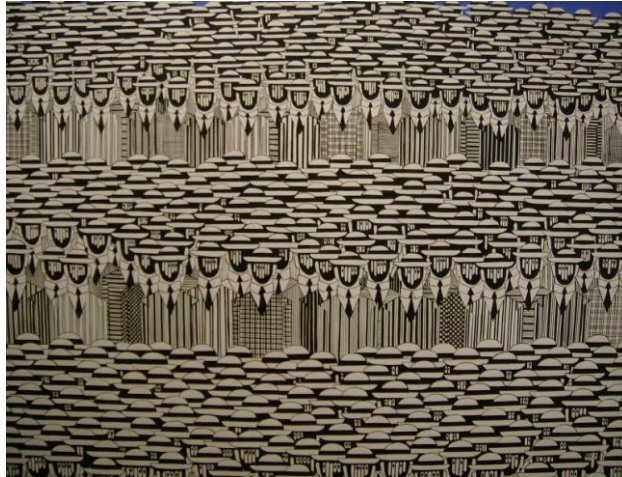
Οι μαθητές καλούνται να παρατηρήσουν τις εικόνες της εγκατάστασης και να περιγράψουν τι βλέπουν, τι τους εντυπωσιάζει, τι τους δημιουργεί ερωτηματικά, αμφιβολία ή έκπληξη. Με αφορμή τις εικασίες και τις τοποθετήσεις αναζητούνται απαντήσεις στο ερώτημα σχετικά με το ρόλο των γραμμών που εμφανίζονται στα μάτια των παιδιών. Η συζήτηση αποτελεί αφορμή για προβληματισμό σχετικά με τον τρόπο που βλέπουμε τον εαυτό μας και τους άλλους. Απλά ερωτήματα όπως «Πώς με βλέπουν οι άλλοι;», «Πώς βλέπω τους άλλους;», «Τι νιώθω όταν τους κοιτώ;», «Τι νιώθω όταν με κοιτούν;» κλπ. καθοδηγούν την συζήτηση και διευκολύνουν το διάλογο.

Εμπνεόμενοι από την εγκατάσταση του Paillet και με θέμα «Με τα μάτια του άλλου» οι μαθητές παρουσιάζουν τις εικαστικές τους προτάσεις φωτογραφίζοντας ή ζωγραφίζοντας μάτια συμμαθητών. Τα έργα των μαθητών μπορούν να εκτεθούν σε χώρο του σχολείου κατά προτίμηση σε διάλογο με το έργο του καλλιτέχνη με στόχο την πρόκληση συζήτησης πάνω στο θέμα του σχολικού εκφοβισμού.

Προκειμένου να προσεγγιστεί το θέμα της ατομικότητας και της συλλογικότητας, έννοιες άμεσα συνδεδεμένες με το σχολικό εκφοβισμό, εξετάζονται έργα του Έλληνα ζωγράφου, χαρακτή και γλύπτη Γιάννη Γαϊτή. Τα «ανθρωπάκια» του Γαϊτή, σχηματοποιημένες μορφές δίχως ατομικά χαρακτηριστικά και με πανομοιότυπη περιβολή, αποτελούν εξαιρετικά δείγματα εικαστικής ειρωνείας που προσφέρεται για συζήτηση και προβληματισμό. Ο διάλογος καθοδηγείται διακριτικά από τον εκπαιδευτικό ώστε να αναδειχθούν τα φανερά και τα υπόρρητα νοήματα της κριτικής που

Τέχνη & Εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο Σχολείο του 21ου αιώνα

ασκεί ο καλλιτέχνης με αναφορές στη μαζικοποίηση του σύγχρονου ανθρώπου. (Εικόνα 8: Γιάννης Γαΐτης, «Ανθρώπινο τοπίο»)



Το έργο της εικόνας 9 του Γιάννη Γαΐτη με τίτλο «Ανθρώπινα τοπία, ο αρχηγός» αξιοποιείται για την ανάδειξη της έννοιας της μαζικότητας και της ομοιότητας των υποκειμένων με σαφείς αναφορές στην εικόνα του σύγχρονου ανθρώπου. Σε αντίθεση το έργο «Ανθρώπινα τοπία, ο αρχηγός» αναδεικνύει την αξία της ταυτότητας, της ατομικότητας και της διαφορετικότητας με ότι αυτό συνεπάγεται.



Τέχνη & Εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο Σχολείο του 21ου αιώνα

Η εικαστική δημιουργία ως αφορμή ανάδειξης της μοναδικότητας του ατόμου

Η ανίχνευση της έννοιας της μοναδικότητας συνδέεται άμεσα με τον συναισθηματικό κόσμο του ανθρώπου, τα βιώματα και τις εμπειρίες του ενώ παράλληλα προσφέρει ευκαιρίες ευαισθητοποίησης και προβληματισμού γύρω από αρνητικές και τραυματικές εμπειρίες.

Με στόχο την ανάδειξη της αξίας της μοναδικότητας του ατόμου και την ενίσχυση της αυτογνωσίας οι μαθητές καλούνται να παρατηρήσουν δακτυλικά αποτυπώματα εκφράζοντας τις απόψεις τους για το θέμα. Η συζήτηση μπορεί να συντονιστεί με βάση απλά ερωτήματα όπως «Εκτός από το αποτύπωμά μου τι άλλο με κάνει μοναδικό;», «Τι θα ήθελα να κρατήσω από αυτά που με κάνουν μοναδικό;», «Τι θα ήθελα να βελτιώσω;», «Τι θα ήθελα να αλλάξω;» κλπ..

Το δακτυλικό αποτύπωμα, ως αντικείμενο παρατήρησης, αξιοποιείται στη συνέχεια ως «καμβάς» για την παραγωγή εικαστικών δημιουργιών. Σημαντική για την επιτυχία της δραστηριότητας κρίνεται η αντιστροφή του αποτυπώματος καθώς το ανεστραμμένο αποτύπωμα προσομοιάζει στο περίγραμμα του ανθρώπινου προσώπου. Οι μαθητές αξιοποιούν το ατομικό τους αποτύπωμα για την απόδοση του πορτρέτου τους όπως στην εικόνα 10.



Στην επόμενη δραστηριότητα επιλέχθηκε προς αξιοποίηση λεπτομέρεια εικόνας που παρουσιάζει θραύσματα πορσελάνινης κούκλας. Η επιλογή της λεπτομέρειας έναντι ολόκληρης της εικόνας στοχεύει στην ελεύθερη κατάθεση εικασιών αναφορικά με το συμβάν που περιγράφει η εικόνα. (Εικόνα 11: Θραύσματα πορσελάνινης κούκλας).

Τέχνη & Εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο Σχολείο του 21ου αιώνα



Η εικόνα ευνοεί την ελεύθερη έκφραση απόψεων με αναφορές σε εμπειρίες που μπορούν να τραυματίσουν το άτομο προσφέροντας παράλληλα την απαραίτητη αποστασιοποίηση δίχως ταύτιση και στοχοποίηση. Προσφέρεται επίσης για τη διερεύνηση ατομικών και διαφυλικών εμπειριών και την αποδόμηση στερεοτύπων σε σχέση με τους ρόλους των δύο φύλων. Ερωτήματα όπως: «Τι με κάνει εύθραυστο και ευάλωτο», «Είναι τα αγόρια το ίδιο εύθραυστα με τα κορίτσια;», «Τι είναι αυτό που με κάνει δυνατό;» κλπ. ενδείκνυνται για συλλογή συνειρμών και κριτική προσέγγιση ενός ιδιαίτερα ευαίσθητου θέματος.

Στο ίδιο πνεύμα και με στόχο την ενίσχυση της αυτογνωσίας και της ενσυναίσθησης και την συνειδητοποίηση των αρνητικών συνεπειών της ασυνείδητα επιπόλαιης ή και σκόπιμα αρνητικής συμπεριφοράς κινείται και η δραστηριότητα που ακολουθεί. Με αφορμή δημιουργία της εικονογράφου Ashley Mackenzie από τον Καναδά με τίτλο «cracked», (ραγισμένος) που παρουσιάζει ένα τραυματισμένο άτομο ο εκπαιδευτικός θέτει στους μαθητές τα ερωτήματα: «Τι θα θέλατε να ρωτήσετε το παιδί αν ήσασταν δίπλα του;», «Με ποιο τρόπο θα το παρηγορούσατε;», «Τι συμβουλές θα του δίνετε;», «Τι βοήθεια ηθική, συναισθηματική ή πρακτική θα του προσφέρατε;». (Εικόνα 12: «Φανερές και κρυμμένες πληγές»).

Τέχνη & Εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο Σχολείο του 21ου αιώνα



Η εικονογράφηση συνοδεύει άρθρο για το σχολικό εκφοβισμό και υποστηρίζει ότι ο μόνος τρόπος για να αντιμετωπιστεί το πρόβλημα είναι να μαθαίνουν τα παιδιά να φροντίζουν το ένα το άλλο.

Οι απαντήσεις των μαθητών αξιοποιούνται για την παρουσίαση επικοινωνιακής περίπτωσης η οποία μπορεί να παρουσιαστεί από τις ομάδες. Κάθε ομάδα ανάλογα με τα ενδιαφέροντα, τις προτιμήσεις και τις δεξιότητες των μελών της επιλέγει τον τρόπο παρουσίασης (δραματοποίηση, αφήγηση, τραγούδι, εικαστικό έργο, ψηφιακή δημιουργία, με ήχους, χωρίς λόγια κλπ.).

Για την ολοκλήρωση της ενότητας επιλέγεται παιγνιώδης δραστηριότητα η οποία αποσκοπεί στην αναηλάφηση ατομικών τραυμάτων και την κάθαρση. Η δραστηριότητα προϋποθέτει την ανώνυμη κατάθεση που παρέχει το απαραίτητο πλαίσιο προστασίας στο άτομο. Κάθε μαθητής καλείται να γράψει σε χαρτί, που για λόγους διασφάλισης της ανωνυμίας έχει για όλους το ίδιο μέγεθος, σχήμα και χρώμα, κάτι που τον πληγώνει πολύ. Τα χαρτιά συλλέγονται σε ένα κουτί και ο εκπαιδευτικός επιλέγει με τυχαία σειρά και διαβάζει δυνατά το περιεχόμενο ζητώντας από τους μαθητές να δώσουν συμβουλές για την ενίσχυση και θωράκιση του ατόμου. Εναλλακτικά και εφόσον υπάρχει διαθέσιμος χρόνος προτείνεται η δημιουργία αφίσας. Οι μαθητές επιλέγουν τις πέντε σημαντικότερες συμβουλές τις οποίες υπό μορφή slogan εντάσσουν στην εικαστική σύνθεση σε συνδυασμό ή ανεξάρτητα από άλλα εικονικά στοιχεία.

Τέχνη & Εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο Σχολείο του 21ου αιώνα

Η αναγνώριση και κατανόηση των συναισθημάτων του ατόμου αποτελεί βασική διεργασία που επηρεάζει άμεσα τον τρόπο σκέψης και την ανταπόκριση σε ενδεχόμενες προκλήσεις ή συναισθηματικά φορτισμένες καταστάσεις. Για την ευαισθητοποίηση σχετικά με τη δύναμη και την επίδραση θετικών και αρνητικών συναισθημάτων και με αφορμή το βιβλικό απόσπασμα «και ἐπέβλεψεν ἡ γυνὴ αὐτοῦ εἰς τὰ ὀπίσω καὶ ἐγένετο στήλη ἄλος»,⁶⁰ (Γένεσις, 19.26) επιλέχθηκε η άσκηση δραματοποίησης γνωστή ως «παγωμένη εικόνα» που συναντάται στην παιδική ηλικία και σαν παιχνίδι γνωστό ως «Αγαλματάκια ακούνητα αμίλητα και αγέλαστα». Επιλέγεται κατάλληλη μουσική και οι μαθητές κινούνται ελεύθερα στο χώρο ενώ ο εκπαιδευτικός διαβάζει ανάκατα θετικές ή αρνητικές λέξεις που παραπέμπουν σε αντίστοιχα συναισθήματα. Στο άκουσμα των λέξεων τα παιδιά παγώνουν ή ξεπαγώνουν αναγνωρίζοντας έτσι τι τους ακινητοποιεί ή τι τους ενθαρρύνει. Στην ολοκλήρωση της δραστηριότητας οι συμμετέχοντες καταθέτουν την λέξη που είχε την ισχυρότερη θετική ή αρνητική επίδραση πάνω τους. Για την παρακολούθηση της δραστηριότητας ορίζονται δυο παρατηρητές, οι οποίοι παρατηρούν τις αντιδράσεις των υπολοίπων και καταθέτουν όσα παρατήρησαν. Η δραστηριότητα κρίνεται σημαντική για την αυτογνωσία καθώς τα άτομα διαπιστώνουν ομοιότητες ή διαφορές στις αντιδράσεις τους και μαθαίνουν να αποδέχονται ότι τα συναισθήματα και τα βιώματα επιδρούν διαφορετικά στα άτομα.

Το εικαστικό έργο ως αφορμή αναψηλάφησης της έννοιας των ορίων

Βασική προϋπόθεση για την συνύπαρξη, την περιφρούρηση των ατομικών δικαιωμάτων και την αυτοπροστασία αποτελεί η συνειδητοποίηση των ορίων του ατόμου. Η κατανόηση του ρόλου των ορίων στη ζωή του ανθρώπου επιδιώκεται μέσα από ατομικές ή ομαδικές δραστηριότητες χαρτογράφησης ορίων. Στην παρούσα πρόταση επιλέχθηκε η συνεργασία σε ομάδες καθώς ανταποκρίνεται στην ανάγκη των νέων να ανήκουν σε μια ομάδα γεγονός που προσφέρει συναίσθημα ασφάλειας. Παράλληλα στο πλαίσιο της ομάδας καλλιεργείται έμπρακτα η αποδοχή του άλλου κτίζοντας γέφυρες επικοινωνίας και διδάσκοντας έμπρακτα τα οφέλη της συνεργασίας που είναι γόνιμη και ουσιαστική όταν αναπτύσσεται σε κλίμα δημιουργικής και ειρηνικής επικοινωνίας.

⁶⁰ Γένεσις, 19.26

Τέχνη & Εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο Σχολείο του 21ου αιώνα

Αξιοποιώντας τις δυνατότητες που παρέχει η επαφή και η ανάγνωση εικόνων οι μαθητές καλούνται να παρατηρήσουν, την εγκατάσταση του Πολωνού εικαστικού καλλιτέχνη Gregor Gaida με τίτλο «Aluminum Attaboys», η οποία μεταξύ άλλων πραγματεύεται και το θέμα των ορίων. (Εικόνα 13: Gregor Gaida: «Aluminum Attaboys»).



Η συμμετοχή στη δραστηριότητα δεν απαιτεί ιδιαίτερες γνώσεις και κάθε μαθητής είναι σε θέση να ανταποκριθεί αξιοποιώντας εμπειρίες, βιώματα και πρότερες γνώσεις χωρίς ιδιαίτερη καθοδήγηση από τον εκπαιδευτικό.

Αρχικά ζητείται από τους μαθητές να διατυπώσουν εικασίες σχετικά με το θέμα της εγκατάστασης και να προτείνουν κατάλληλους τίτλους. Για εμβάθυνση στο θέμα και πρόκληση συζήτησης γύρω από την έννοια των ορίων αξιοποιούνται απλά ερωτήματα όπως: «Τι σημαίνει όριο;», «Γιατί είναι απαραίτητα τα όρια στη ζωή των ανθρώπων;», «Που αρχίζουν και που τελειώνουν τα όριά μου;», «Τι σημαίνει θέτω τα όριά μου;», «Πότε είναι απαραίτητο να θέτουμε όρια;», «Τι σημαίνει σέβομαι τα όρια των άλλων ανθρώπων;», «Τι πρέπει να κάνω όταν κάποιος δεν σέβεται και καταπατά τα όριά μου;» κλπ.

Τέχνη & Εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο Σχολείο του 21ου αιώνα

Εναλλακτικά για την κατανόηση των ατομικών ορίων μπορεί να αξιοποιηθεί παιγνιώδης δραστηριότητα που επιτρέπει τον έλεγχο των κοινωνικών αποστάσεων που κάθε άτομο επιτρέπει στις κοινωνικές του συναναστροφές. Ένας εθελοντής επιλέγει θέση στο χώρο και ζητείται από τους συμμαθητές να τον πλησιάσουν διαδοχικά. Ο εθελοντής αντιδρώντας με λεκτικό ή μη λεκτικό τρόπο ορίζει το όριο της απόστασης που του είναι ανεκτό ή επιθυμεί να διατηρήσει με κάθε άτομο. Οι μαθητές παρακολουθούν τις αντιδράσεις των ατόμων που συμμετέχουν στο παιχνίδι και συζητούν σε επίπεδο τάξης την επίδραση των χαρακτηριστικών του ατόμου και της ήδη υπάρχουσας σχέσης.

Το εικαστικό έργο ως αφορμή ειρηνικής επίλυσης συγκρούσεων.

Με αφορμή του έργου του κινέζου ακτιβιστή – καλλιτέχνη Ai Weiwei επιδιώκεται η εστίαση στην ειρηνική επίλυση συγκρούσεων. Ο καλλιτέχνης σε μια από τις εικαστικές παραστάσεις - performance του με τίτλο «To fight with crossed arms» (εικόνα 14) που ερμηνεύεται «Να πολεμάς με σταυρωμένα χέρια» επιδεικνύει τα στάδια μιας διαδικασίας που αποτελείται από τέσσερις διαδοχικές φάσεις που δείχνουν πώς «να κρατάς, να δείχνεις, να πετάς και να τοποθετείς ένα τούβλο στο κεφάλι» (Εικόνα 14: Ai Weiwei «To Fight With Crossed Arms» 2007).



Το έργο προσφέρεται για στοχασμό σε σχέση με τα οφέλη της αυτοσυγκράτησης, την οποία είναι καλό να επιδεικνύει το άτομο ώστε να αποφεύγει τις συνέπειες παρορμητικών, απερίσκεπτων ή βίων ενεργειών.

Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες των τεσσάρων ατόμων και καλούνται να τοποθετήσουν σε σειρά τις εικόνες των φάσεων της performance. Στη συνέχεια παρουσιάζουν στην τάξη τη σύνθεση τους αιτιολογώντας την επιλογή της σειράς. Η σύγκριση των αποτελεσμάτων με την εικαστική

Τέχνη & Εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο Σχολείο του 21ου αιώνα

παράσταση προσφέρει αφορμή για συζήτηση και αναστοχασμό. Η συζήτηση μπορεί να προεκταθεί με την διατύπωση εικασιών σχετικά με πιθανές επιλογές διαφορετικής λύσης στο τέταρτο στάδιο. Το ερώτημα «Τι θα συνέβαινε αν αντί να τοποθετούσε το τούβλο στο κεφάλι επέλεγε να το εκσφενδονίσει στον απέναντί του;» προσφέρει την ευκαιρία για περισυλλογή και αναστοχασμό σε σχέση με τις ανεπιθύμητες συνέπειες που μπορεί να επιφέρει η απερίσκεπτη αντίδραση σε περίπτωση διενέξεων και συγκρούσεων. Επιπροσθέτως αναδεικνύεται η σπουδαιότητα της ψύχραιμης και λογικής αντίδρασης στις έκτακτες καταστάσεις.

Δημιουργική δραστηριότητα υπενθύμισης και αναστοχασμού

Με στόχο τη βελτίωση του εαυτού και των σχέσεων με τους άλλους προτείνεται στους μαθητές μια δημιουργική δραστηριότητα υπενθύμισης και αναστοχασμού. Στο πλαίσιο της εργασίας οι μαθητές δημιουργούν ένα βραχιόλι με υλικά και χρώματα επιλογής τους. Για την εργασία προτείνεται η αξιοποίηση άχρηστων υλικών, όπως παλιά μέταλλα, οδοντόβουρτσες, ξύλα, σχοινιά, πλαστικά μπουκάλια κλπ. Τα βραχιόλια διακοσμούνται ελεύθερα με απαραίτητη προϋπόθεση την αναγραφή λέξης ή slogan επιλογής τους που εστιάζουν στην ειρηνική συνύπαρξη.

Σε συμφωνία με την τάξη μπορεί κάθε μαθητής να διατηρήσει το βραχιόλι που δημιούργησε ή να γίνει ανταλλαγή σε σύντομη τελετή ανταλλαγής δώρων. Στόχος της δραστηριότητας είναι η υπενθύμιση της αυτοκυριαρχίας, της επίδειξης ψυχραιμίας και του σεβασμού στις διαπροσωπικές επαφές και τις διαμαθητικές σχέσεις. Το βραχιόλι υπενθυμίζει στους μαθητές τον στόχο να φέρονται καλά στον εαυτό τους και στους άλλους. Κάθε φορά που φέρονται βίαια ή πληγώνουν κάποιον, συνειδητά ή ασυνειδητά, μαθητές και εκπαιδευτικοί αλλάζουν χέρι στο βραχιόλι καταγράφοντας τις φορές που χρειάστηκε να αλλάξουν χέρι στο βραχιόλι σε ημερήσια και εβδομαδιαία βάση. Στο τέλος κάθε εβδομάδας προσφέρεται βραβείο ειρήνης σε όποιον αποδεδειγμένα άλλαξε το βραχιόλι του λιγότερες φορές.

Η άσκηση παρέχει σε μαθητές και εκπαιδευτικούς ευκαιρίες αναστοχασμού που εστιάζει στον έλεγχο της ποιότητας της καθημερινής συμπεριφοράς επιτρέποντας τη βελτίωση και την αλλαγή της. Ο παιγνιώδης τρόπος συμβάλει με διακριτικά στην βελτίωση καθώς δεν καλλιεργεί ενοχές και αναστολές που συνδέονται με τον πειθαναγκασμό, την τιμωρία ή την επιβολή επιτρέποντας στον άτομο την αυτόνομη διαχείριση της συμπεριφοράς του. Η καταγραφή των αλλαγών του βραχιολιού επιτρέπει την εκλογίκευση των παρεκτροπών που συνήθως τα άτομα νεαρής ηλικίας αποφεύγουν

Τέχνη & Εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο Σχολείο του 21ου αιώνα

να παραδεχθούν δίνοντάς τους την ευκαιρία την επόμενη φορά που θα βρεθούν σε παρόμοια κατάσταση να απαντήσουν θετικά στις προκλήσεις.

Συμπεράσματα

Σε μια εποχή κοινωνικοοικονομικής κρίσης και παρακμής που συνδέεται με την έκπτωση των ανθρώπινων αξιών τα παιδιά είναι εύκολο να μετατραπούν σε θύματα των καταστάσεων καθώς εξωτερικεύουν με ανεπεξέργαστο τρόπο όσα προσλαμβάνουν. Η ανταπόκριση στις σύγχρονες απαιτήσεις και η πρόληψη και αντιμετώπιση σύγχρονων προβλημάτων είναι απαραίτητο να αντιμετωπίζεται ως πρόκληση για συνεισφορά και να εστιάζει στην παιδαγωγικά κατάλληλη αντιμετώπιση. Η τέχνη και τα έργα τέχνης προσφέρουν ευκαιρίες προσέγγισης του πεδίου της ανθρώπινης επικοινωνίας με εμπνευσμένο και δημιουργικό τρόπο ενώ παράλληλα συμβάλει στην ενίσχυση εκπαιδευτικών και μαθητών.

Βιβλιογραφία

- Αρτινοπούλου, Β., *Βία στο σχολείο. Έρευνες και πολιτικές στην Ευρώπη*, Αθήνα, Μεταίχμιο, 2001.
- Dewey J., *Art as experience*, USA, The Penguin Group, 1980/1934.
- Efland A., *The arts, human development and education*, Berkeley, McCutchan, 2002.
- Espelage, D. & Swearer, S.M., *Research on school bullying and victimization: what we learned and where do we go from here?* στο *School Psychology Review*, 2003, 32, 365–383.
- Gardner H., *Art Education and Human Development*, Los Angeles, The Getty Center for Education in the Arts, 1990.
- Georgiou, St. & Stavrinides, P. *Bullies, victims, and bully-victims: psychosocial profiles and attributions styles* στο *School Psychology International*, 2008, 29, 574–589.
- Griffin, R. S. & Gross, A. M., *Childhood bullying: Current empirical findings and future directions for research* στο *Aggression and Violent Behavior*, 2004, 9, 379-400.
- Κόκκος Α. & Συνεργάτες, *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες*, Αθήνα, Μεταίχμιο, 2011.

Τέχνη & Εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο Σχολείο του 21ου αιώνα

Kress, G. & Leeuwen, T. V., *Reading images, the grammar of visual design*, London, Routledge, 1996.

Lizhegu, M. E., *A whole-school approach to managing bullying behaviour among learners in secondary schools in the Vhembe district in the Limpopo province*. Διατριβή, 2012.

Olweus, D., *Bullying at school: what we know and what we can do*, Oxford, Blackwell, 1993.

Perkins D., *The Intelligent Eye: Learning to Think by Looking at Art*. The Getty Education Institute for the Arts, Los Angeles, California. 1994

Slonje, R., Smith, P. K., & Friséen, A., *The nature of cyberbullying, and strategies for prevention*. *Computers in Human Behavior*, 2013, 29, 26-32.

Smith, J. D., Schneider, B. H., Smith, P. K., & Ananiadou, K., *The effectiveness of whole-school antibullying programs: A synthesis of evaluation research* στο *School Psychology Review*, 2004, 33, 548-56.

Χατζηχρήστου, Χ., Λαμπροπούλου, Α. & Λυκιτσάκου, Κ., *Ένα διαφορετικό σχολείο: Το σχολείο ως κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει* στο *Ψυχολογία*, 2004, 11, 1-19.

Χηνάς, Π. & Χρυσafiδης, Κ., *Επιθετικότητα στο σχολείο: Προτάσεις για πρόληψη και αντιμετώπιση*, ΥΠΕΠΘ 2000.

Ψάλτη, Αν. & Κωνσταντίνου, Κ., *Το φαινόμενο του εκφοβισμού στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Η επίδραση του φύλου και της εθνοπολιτισμικής προέλευσης* στο *Ψυχολογία*, 2007, 14, 329-345.

Ηλεκτρονικές πηγές

Βασιλείου, Π.Σ., *Το σχολείο ως κοινωνικό πλαίσιο για την κατανόηση του φαινομένου του εκφοβισμού*, Διπλωματική εργασία του Διατμηματικού ΠΜΣ «Κοινωνικός Αποκλεισμός, Μειονότητες και Φύλο», κατεύθυνση Εγκληματολογίας, Αθήνα, Πάντειο Πανεπιστήμιο, 2005, προσπελάστηκε Σεπτέμβριο 2015 από http://srv-ipeir.pde.sch.gr/educonf/1/01_.pdf.

Δίκτυο Πρόληψης και Αντιμετώπισης των φαινομένων Σχολικής Βίας και Εκφοβισμού, προσπελάστηκε Σεπτέμβριο 2015 από , <http://stop-bullying.sch.gr/>.

Τέχνη & Εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο Σχολείο του 21ου αιώνα

Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, *Εγώ έχω δικαιώματα, εσύ έχεις δικαιώματα, αυτός/αυτή έχει δικαιώματα.*
2009, προσπελάστηκε Σεπτέμβριο 2015 από

http://www.coe.int/t/dg3/children/news/20th%20anniversary%20un%20crc_files/BrochureCR_Greek.pdf.

Lozanov G., *Suggestopaedia- desuggestive teaching communicative method on the level of the hidden reserves of the human mind*, προσπελάστηκε Σεπτέμβριο 2015 από
<http://www2.vobs.at/ludescher/pdf%20files/SUGGESTOPAEDIA%20-%20book.pdf>

Πηγές εικονικού υλικού

https://en.wikipedia.org/wiki/Black_Paintings

<https://www.artsy.net/artwork/theodore-gericault-boxeurs-the-boxers>

<http://www.artic.edu/aic/collections/artwork/122757>

<https://gr.pinterest.com/pin/92675704808580029/>

https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Fritz_Freund_-_Schneeballschlacht_L.jpg

<https://www.behance.net/gallery/Art-Installation-Japan/1128633>

www.streetartutopia.com/wp-content/uploads/2011/12/street_art_august_3.jpeg

[https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%9F%CE%B9_%CE%A0%CF%85%CE%B3%CE%BC%CE%AC%CF%87%CE%BF%CE%B9_\(%CF%84%CE%BF%CE%B9%CF%87%CE%BF%CE%B3%CF%81%CE%B1%CF%86%CE%AF%CE%B1\)](https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%9F%CE%B9_%CE%A0%CF%85%CE%B3%CE%BC%CE%AC%CF%87%CE%BF%CE%B9_(%CF%84%CE%BF%CE%B9%CF%87%CE%BF%CE%B3%CF%81%CE%B1%CF%86%CE%AF%CE%B1))

<http://www.mattmahurin.com/>

<https://parallhlografos.wordpress.com/2010/09/27/%CE%BF-%CE%B3%CE%B9%CE%>

[https://parallhlografos.wordpress.com/2010/09/27/%CE%BF-%CE%B3%CE%B9%CE%AC%CE%BD%CE%BD%CE%B7%CF%82-%CE%B3%CE%B1%CF%8A%CF%84%CE%B7%CF%82-%CE%BA%CE%B1%CE%B9-%CF%84%CE%B1-%CE%BC%CE%](https://parallhlografos.wordpress.com/2010/09/27/%CE%BF-%CE%B3%CE%B9%CE%AC%CE%BD%CE%BD%CE%B7%CF%82-%CE%B3%CE%B1%CF%8A%CF%84%CE%B7%CF%82-%CE%BA%CE%B1%CE%B9-%CF%84%CE%B1-%CE%BC%CE%BF%CE%BD%CE%B1%CF%87%CE%B9%CE%BA%CE%AC%CE%B1%CE%BD%CE%B8%CF%81%CF%89/)

[BF%CE%BD%CE%B1%CF%87%CE%B9%CE%BA%CE%AC%CE%B1%CE%BD%CE%B8%](https://parallhlografos.wordpress.com/2010/09/27/%CE%BF-%CE%B3%CE%B9%CE%AC%CE%BD%CE%BD%CE%B7%CF%82-%CE%B3%CE%B1%CF%8A%CF%84%CE%B7%CF%82-%CE%BA%CE%B1%CE%B9-%CF%84%CE%B1-%CE%BC%CE%BF%CE%BD%CE%B1%CF%87%CE%B9%CE%BA%CE%AC%CE%B1%CE%BD%CE%B8%CF%81%CF%89/)

[CF%81%CF%89/](https://parallhlografos.wordpress.com/2010/09/27/%CE%BF-%CE%B3%CE%B9%CE%AC%CE%BD%CE%BD%CE%B7%CF%82-%CE%B3%CE%B1%CF%8A%CF%84%CE%B7%CF%82-%CE%BA%CE%B1%CE%B9-%CF%84%CE%B1-%CE%BC%CE%BF%CE%BD%CE%B1%CF%87%CE%B9%CE%BA%CE%AC%CE%B1%CE%BD%CE%B8%CF%81%CF%89/)

Τέχνη & Εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο Σχολείο του 21ου αιώνα

<https://itzikas.wordpress.com/2009/05/14/%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CE%AF%CE%B1%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CF%89%CE%BD%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CE%BC%CF%8C%CF%82%E2%80%A6-%CE%BF%CE%B3%CE%BF%CE%BB%CE%B3%CE%BF%CE%B8%CE%AC%CF%82/tz08a-%CE%B3%CE%B1%CE%B9%CF%84%CE%B7%CF%82-5-2/>

<http://my.csdn.net/lyiPLY>

<http://www.inprnt.com/gallery/ashmackenzie/cracked/>

https://www.google.gr/search?q=Kano+Sanraku&espv=2&biw=1104&bih=625&tbm=isch&imgil=qkskjmtWcCqUuM%253A%253Bfx99TFdwaZw9vM%253Bhttp%25253A%25252F%25252Fwww.japantimes.co.jp%25252Fculture%25252F2013%25252F03%25252F28%25252Farts%25252Fopenings-outside-tokyo%25252Fspecial-exhibition-kano-sanraku-and-sansetsu%25252F&source=iu&pf=m&fir=qkskjmtWcCqUuM%253A%252Cfx99TFdwaZw9vM%252C_&ved=0ahUKEwi8i6wl7nKAhUFhSwKHZCiAY4QyjcIMQ&ei=wuefVryiDoWKsgGQxYbwCA#imgrc=_

<http://www.henrirousseau.org/Attacked-By-A-Tiger-Jpg.html>

http://www.huffingtonpost.com/2014/04/05/roberto-gil-demontes_n_5086033.html

<http://www.thisiscolossal.com/2012/07/gregor-gaidas-aluminum-boys-destroy-artgallery-floors/>

<https://www.artnet.com/auctions/artists/ai-weiwei/to-fight-with-crossed-arms-4-works>

Τέχνη & Εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο Σχολείο του 21ου αιώνα

ΕΙΣΗΓΗΣΗ 5η

«Η τέχνη ως μοχλός συνεργασίας μαθητών με και χωρίς ειδικές ανάγκες: Μελέτη περίπτωσης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση»

Αλεξανδροπούλου Αργυρούλα, Δρ. Ιστορίας – Φιλολόγος

Χυτήρη Έλενα – Φοίβη, Δρ. Παιδαγωγικής – Καθηγήτρια Γερμανικής Φιλολογίας

Περίληψη

Η παρούσα εργασία στοχεύει στην ανάδειξη της τέχνης ως ικανοποιητικού εργαλείου δημιουργίας ανθρωπιστικών αξιών και μετασχηματισμού λανθασμένων κοινωνικών στερεοτυπικών ιδεών σε μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Στηρίζεται στα συμπεράσματα μιας μικρού δείγματος έρευνας που διεξήχθη κατά το σχολικό έτος 2014 -2015 στο πλαίσιο του θεσμού του «κοινωνικού σχολείου» και περιελάμβανε τη συνεργασία των μαθητών ενός περιιαστικού Γυμνασίου της Πάτρας με τους αντίστοιχους ηλικιακά μαθητές ενός σχολείου Ειδικής Αγωγής.

Τα συμπεράσματα της έρευνας εξήχθησαν από αποδελτίωση ερωτηματολογίων που διανεμήθηκαν στους συμμετέχοντες μαθητές του συμβατικού τύπου γυμνασίου πριν και μετά την επίσκεψη των μαθητών του ειδικού σχολείου. Τα αποτελέσματα της έρευνας κατέδειξαν ότι από τις τρεις από κοινού υλοποιηθείσες δράσεις (κηπουρική, γυμναστική, καλλιτεχνική δημιουργία –κολλάζ), η καλλιτεχνική δημιουργία προκρίθηκε από τους ερωτηθέντες μαθητές ως η πλέον ευχάριστη και αποτελεσματική δραστηριότητα συνεργασίας με άτομα με ειδικές ανάγκες. Αξιοσημείωτο είναι ότι η παραπάνω διαπίστωση εκφράστηκε κυρίως από μαθητές που δεν είχαν προηγούμενη εμπειρία σε συνεργασία με άτομα με ειδικές ανάγκες. Ιδιαίτερα σημαντικό ήταν ότι το σύνολο των μαθητών δήλωσαν ότι θα ήθελαν να επαναληφθεί η συνεργασία μεταξύ των δύο σχολείων, μέσω της οποίας μετασχημάτισαν την αρχική τους εικόνα ως προς τις περιορισμένες ικανότητες που συνήθως τους αποδίδουν.

Εισαγωγή

Η σύγχρονη κοινωνία χαρακτηρίζεται από τη διαφορετικότητα του πληθυσμού της, η οποία επιφέρει συνεχείς αλλαγές και ανατροπές στον τρόπο σκέψης και αντιμετώπισης νέων

Τέχνη & Εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο Σχολείο του 21ου αιώνα

καταστάσεων. Για να μπορέσει να προετοιμάσει τους νέους ανθρώπους να ανταποκριθούν στις προκλήσεις αυτές, το σύγχρονο σχολείο οφείλει να είναι ανοικτό στη διαφορετικότητα και να την αντιμετωπίζει ως μία πρόκληση η οποία, αν χρησιμοποιηθεί θετικά, θα εμπλουτίσει τις γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών και θα προάγει την επιτυχή ένταξή τους στο κοινωνικό γίγνεσθαι.

Σύμφωνα με σύγχρονες παιδαγωγικές θεωρίες, η αγωγή του νέου ανθρώπου δεν στηρίζεται τόσο στα σχολικά προγράμματα και στη διδακτική μεθοδολογία, όσο στην προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη καθώς και στην ποιότητα της επικοινωνίας και των κοινωνικών και συγκινησιακών αλληλεπιδράσεων που βιώνει ο μαθητής (Μπακιρτζής, 2002)⁶¹. Η επιθυμητή μορφή του σύγχρονου σχολείου περιγράφεται με τους όρους ανοικτό, δημοκρατικό και ανθρώπινο, χαρακτηριστικά που παραπέμπουν σε μια εκπαίδευση ίσων ευκαιριών που σέβεται την ανθρώπινη ιδιαιτερότητα και αξιοπρέπεια, μέσω της οποίας το παιδί μορφώνεται, κοινωνικοποιείται και καλλιεργείται ολόπλευρα (διανοητικά, αισθητικά, σωματικά και ηθικά) αναδεικνύοντας τις δεξιότητές του. Απαιτείται λοιπόν η μετατόπιση του κέντρου βάρους από τον «τραπεζικό- καταθετικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης», που σύμφωνα με τον Paulo Freire, (1977),⁶² απαντάται στο παραδοσιακό μοντέλο του σχολείου και επικεντρώνεται στην αποθήκευση πληροφοριών στη μνήμη των παιδιών, «στην προβληματίζουσα εκπαιδευτική πολιτική». Ζητείται δηλαδή η εφαρμογή των προτάσεων του Pierre Bourdieu ο οποίος προτείνει το πέρασμα από το απομονωμένο σχολείο της βαθμοθηρίας και της αποτελεσματικότητας που μετριέται με βαθμολογικές κλίμακες, στο σχολείο της έρευνας και του πολιτισμού (Μπέλλα, 2015)⁶³.

Απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχία της μεταστροφής παγιωμένων αντιλήψεων στους μαθητές είναι ο ρόλος του δασκάλου που καλείται να γίνει εμπνευστής, καθοδηγητής και να βρει δημιουργικούς τρόπους προκειμένου να τους οδηγήσει στην ανακαλυπτική-διερευνητική μάθηση και στην αμφισβήτηση της παγιωμένης γνώσης.

⁶¹ Μπακιρτζής Κ., Βιωματική εμπειρία και κίνητρα μάθησης, Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 2000, 30 σελ.

⁶² Freire P., Η αγωγή του καταπιεζόμενου, Μετάφραση Γιάννης Κρητικός, Αθήνα, Ράππα, 1977/1968, 75-76 σελ.

⁶³ Μπέλλα Μ., Σχολείο και πολιτισμός: οι απόψεις και προτάσεις του Pierre Bourdieu

<http://tvxs.gr/news/paideia/sxoleio-kai-politismos-oi-apopseis-kai-protaseis-toy-pierre-bourdieu> 2015

Τέχνη & Εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο Σχολείο του 21ου αιώνα

Στις μέρες μας, ένας βασικός τρόπος δόμησης και αναδόμησης της γνώσης είναι η συνεργατική και εμπειρική εκπαίδευση (Ματσαγγούρας, 2005)⁶⁴. Το είδος αυτό της εκπαίδευσης οδηγεί στην «μετασχηματίζουσα γνώση» που απορρέει ως αποτέλεσμα μετασχηματισμού της υπάρχουσας εμπειρίας (Kolb, 1984)⁶⁵. Ο Jack Mezirow προσδιόρισε τη μετασχηματίζουσα μάθηση ως τη «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, 2007, 2009)^{66,67}.

Κύριος στόχος της μετασχηματίζουσας μάθησης είναι η ανάπτυξη κριτικά και δημιουργικά σκεπτόμενων ανθρώπων. Κι αυτό γιατί οι κριτικά σκεπτόμενοι άνθρωποι είναι σε θέση να αλλάξουν τις απόψεις τους αν νέα στοιχεία ενδυναμώνουν αυτή την αλλαγή, να ανατρέψουν στερεοτυπικές ιδέες και να αντικρύσουν τον κόσμο με διαφορετικά ματιά. Το έναυσμα για τη μεταστροφή των παγιωμένων απόψεων είναι το «αποπροσανατολιστικό δίλημμα», που στρέφει στην αμφισβήτηση των παγιωμένων αντιλήψεων και επιτρέπει την ανασκευή τους. Όμως, η πορεία προς ένα σχολείο που αποσκοπεί στην ανακαλυπτική-διερευνητική μάθηση και στην ολόπλευρη καλλιέργεια στάσεων, συμπεριφορών, ικανοτήτων και δεξιοτήτων υπαγορεύει την ανάγκη αναπροσαρμογής του τρόπου και των μέσων διδασκαλίας.

Αν και αρχικά η θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης εφαρμόστηκε στην εκπαίδευση των ενηλίκων, σταδιακά έχουν γίνει διάφορες επιτυχείς απόπειρες για την εφαρμογή της και στους μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Αλεξανδροπούλου, 2015).⁶⁸

⁶⁴ Ματσαγγούρας Η.Γ., *Στρατηγικές διδασκαλίας. Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη*, Αθήνα, Gutenberg, 2005/1998

⁶⁵ Kolb D. A., *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* (Vol. 1). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. Kolb, 1984, 21-38.

⁶⁶ Mezirow J., και συνεργάτες, *Η μετασχηματίζουσα μάθηση*. [Μτφρ. Γιώργος Κουλαουζίδης], Αθήνα, Μεταίχμιο, 2007, 43-48 σελ.

⁶⁷ Mezirow J., *An Overview on Transformative Learning*. In K. Illeris (Ed.), *Contemporary Theories of Learning*, New York: Routledge, 90- 105, 2009

⁶⁸ Αλεξανδροπούλου, Α. *Θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης: «Μετασχηματίζοντας» Μαθητές του Γυμνασίου Μέσω της Τέχνης. Η Προσέγγιση του Προβλήματος της Παιδικής Εκμετάλλευσης*, *Practical Research in Innovation Management & Entrepreneurship (PRIME)* 8 1-15, 2015

Τέχνη & Εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο Σχολείο του 21ου αιώνα

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκαν η θεωρία της μετασηματιζουσας γνώσης και η βιωματική εμπειρία, για να μελετηθεί η αλλαγή στάσεων μαθητών χωρίς αναπηρίες απέναντι σε μαθητές με ειδικές ανάγκες, οι οποίοι συνιστούν μία μορφή διαφορετικότητας που έχει αποτελέσει το στόχο κοινωνικών και εκπαιδευτικών προσπαθειών σε παγκόσμιο αλλά και σε εθνικό επίπεδο. Οι προσπάθειες αυτές επικεντρώνονται στην ενσωμάτωση και συμμετοχή των ατόμων με ειδικές ανάγκες στο κοινωνικό γίγνεσθαι

Η αποδοχή και ενσωμάτωση των ατόμων με ειδικές ανάγκες στην κοινωνία αλλά και στο σχολείο, αποτελεί ένα σημαντικό δείκτη του πολιτισμού ενός κράτους. Σήμερα, στις αναπτυγμένες κοινωνίες γίνεται λόγος για τη συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς ειδικές ανάγκες και αναγνωρίζεται ότι η συνύπαρξη των δύο πληθυσμών έχει θετικές συνέπειες και για τις δύο ομάδες (Gupta, Henninger, & Vinh, 2014⁶⁹, Ζαφειριάδης, 2008⁷⁰, Σούλης, 2008⁷¹). Η ενσωμάτωση αυτή επιτρέπει και στους δύο μαθητικούς πληθυσμούς αρχικά να έρθουν σε επαφή και να γνωριστούν και στη συνέχεια να αποβάλουν τον φόβο και τις προκαταλήψεις που συνοδεύουν το διαχωρισμό, να αναγνωρίσουν μεταξύ τους ικανότητες και δεξιότητες που την ύπαρξή τους αγνοούσαν και να δημιουργήσουν ένα κλίμα αποδοχής και σεβασμού, το οποίο θα είναι θετικό και για τις δύο ομάδες. Επιπλέον, η βιωματική εμπειρία μεταξύ μαθητών με και χωρίς ειδικές ανάγκες, συμβάλει στην ψυχο-πνευματική και κοινωνική ανάπτυξη των τελευταίων, γιατί τους βοηθάει να ανατρέψουν κοινωνικά στερεότυπα, να διευρύνουν τους κοινωνικούς και συναισθηματικούς τους ορίζοντες, να αποδεχτούν την ποικιλομορφία και να διαμορφώσουν καινούργιες στάσεις και δεξιότητες (Σούλης, 2008).

Σημειωτέον, η υπάρχουσα βιβλιογραφία αναφέρει ότι όσο περισσότερο χρόνο διαρκεί η επαφή και η συνεκπαίδευση των δύο ομάδων, τόσο μεγαλύτερη είναι και η διαφοροποίηση της στάσης των

⁶⁹ Gupta S., Henninger W., & Vinh M., *First steps to preschool inclusion: How to jumpstart your program wide plan*, Baltimore, MD, Brookes Publishing, 2014

⁷⁰ Ζαφειριάδης Ε., *Στάση μαθητών χωρίς αναπηρία απέναντι στην ενσωμάτωση μαθητών με αναπηρία πριν και μετά από ένα κοινό πρόγραμμα φυσικής αγωγής στο σχολείο*, Μεταπτυχιακή Διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, 2008

⁷¹ Σούλης, Σ. *Ένα σχολείο για όλους. Από την έρευνα στην πράξη: Η παιδαγωγική της ένταξης*. Αθήνα, Gutenberg, 2008, 194-200 σελ.

Τέχνη & Εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο Σχολείο του 21ου αιώνα

μαθητών χωρίς αναπηρία απέναντι στα συνομήλικά τους άτομα με ειδικές ανάγκες (π.χ., νοητική στέρηση) (April & French, 1995⁷²).

Είναι σημαντικό, η προσπάθεια για ενσωμάτωση να γίνεται όσο το δυνατόν σε πιο μικρή ηλικία, μιας και έρευνες έχουν δείξει ότι η στάση απέναντι στους μαθητές με αναπηρίες αποκτάται κατά την παιδική ηλικία (Innes & Diamond, 1999⁷³), τόσο μέσα από έμμεσες και άμεσες βιωματικές εμπειρίες (Triandis, Adamopoulos & Brinberg, 1984)⁷⁴, όσο και από τη επαφή τους στο σχολικό περιβάλλον ή μέσα από προγράμματα σχολικής παρέμβασης.

Για τους μαθητές με ειδικές ανάγκες η συνεκπαίδευση με παιδιά που δεν έχουν αυτό το χαρακτηριστικό αποτελεί ένα βασικό βήμα για την ενσωμάτωσή τους στην κοινωνική και οικονομική ζωή. Συγχρόνως έχει μεγάλη επίδραση στον τρόπο που τα ίδια αντιμετωπίζουν τον εαυτό τους και τις όποιες ιδιαιτερότητές τους. Πράγματι, σύμφωνα με το κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας ο τρόπος με τον οποίο το άτομο που ανήκει στην κατηγορία αυτή βιώνει την αναπηρία του, δεν εξαρτάται μόνο από το είδος και το βαθμό της, αλλά και από τον τρόπο που αυτή αξιολογείται από τον κοινωνικό περίγυρο (Sherrill, 1998)⁷⁵. Με άλλα λόγια, η κοινωνία των ατόμων χωρίς αναπηρία αποτελεί τον καθρέφτη στον οποίο τα άτομα με αναπηρία βλέπουν να αντικατοπτρίζεται το είδωλό τους και επηρεάζει την αυτοεκτίμησή τους. Αναλυτικότερα, αν η κοινωνία τα αποδέχεται, τότε και τα ίδια αποδέχονται τον εαυτό τους, ενώ, αν η κοινωνία τα περιθωριοποιεί ή τα απορρίπτει, τότε και αυτά αποκτούν αρνητική εικόνα για τον εαυτό τους.

⁷² April, F., & Sherrill, C. *Contact theory and attitudes in physical education programs toward peers with disabilities*, *Adapted Physical Activity Quarterly*, 12, 323-332. 1995

⁷³ Innes, F. & Diamond, K. *Typically developing children's interactions with peers with disabilities*, *Topics in Early Childhood Special Education*, 19, 103-111, 1999

⁷⁴ Triandis, H., Adamopoulos, J. & Brinberg, D. *Perspectives and issues in the study of attitudes*. In Jones, R. (Ed). *Attitudes and Attitude Change in Special Education: Theory & Practice*. Reston, Va.: The Council for Exceptional Children, 21-40, 1984

⁷⁵ Sherrill, C. *Adapted Physical Activity, Recreation and sport Crossdisciplinary & Lifespan* Dubuque, LA: WCB/McGraw Hill, 1998

Τέχνη & Εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο Σχολείο του 21ου αιώνα

Για την επιτυχία της συνεκπαίδευσης των μαθητών με και χωρίς ειδικές ανάγκες, απαραίτητη προϋπόθεση είναι η στάση των καθηγητών και δασκάλων (Siperstein, Norins & Mohler, (2006)⁷⁶. Αυτοί είναι που με το παράδειγμα τους και την προγραμματισμένη και δημιουργική προσπάθεια τους θα διευκολύνουν τις δύο ομάδες να έρθουν σε επαφή μεταξύ τους και να τροποποιήσουν τυχόν αρνητικές στάσεις. Για παράδειγμα, έρευνες που αφορούν την συνεκπαίδευση στο πλαίσιο της φυσικής αγωγής έχουν δείξει ότι αν οι εκπαιδευτικοί έχουν αρνητική στάση απέναντι στα άτομα με αναπηρίες τότε η στάση τους αυτή θα επηρεάσει και τους μαθητές που δεν χαρακτηρίζονται από αυτήν την ιδιαιτερότητα (Ζαφειριάδης, 2008)⁷⁷. Ένας άλλος παράγοντας για την επιτυχή συνεκπαίδευση είναι ο σωστός σχεδιασμός και η προσεκτική εφαρμογή των δραστηριοτήτων αλληλεπίδρασης (Eichstaedt & Lavay, 1992⁷⁸; Snell & Eichner, 1989;⁷⁹ Stainback & Stainback, 1990⁸⁰).

Στην παρούσα έρευνα, ως εργαλείο τροποποίησης των αντιλήψεων των δύο μαθητικών πληθυσμών και ως μέσο σύζευξης μεταξύ τους χρησιμοποιήθηκε η τέχνη. Αυτή, μέσω της κινητοποίησης όλων των αισθήσεων, καλείται να διαδραματίσει πρωτεύοντα ρόλο στη νέα σχολική πραγματικότητα με όλες της τις μορφές. Αναλυτικότερα, η αισθητική εμπειρία και οι διάφορες μορφές τέχνης, (π. χ. ζωγραφική, θέατρο, κινηματογράφος, γλυπτική κλπ.) χρησιμοποιούνται προκειμένου να ενδυναμωθεί η κριτική και δημιουργική σκέψη και να επιτευχθεί η αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Κόκκος & συνεργάτες, 2011⁸¹).

Η επιλογή της τέχνης ως μετασχηματιστικού εργαλείου μάθησης δεν είναι τυχαία, γιατί μέσω αυτής εξωτερικεύονται οι σκέψεις, τα συναισθήματα και η εν γένει συμπεριφορά του ατόμου (Charman,

⁷⁶ Siperstein, G. N., Norins, J. & Mohler, A. *Social acceptance and attitude change: Fifty years of research*. In J. W. Jacobson & J. A. Mulick (Eds.), *Handbook of intellectual and developmental disabilities*, (pp. 133-154). New York: Kluwer/Plenum, 2006

⁷⁷ Ζαφειριάδης, Ε. *Στάση μαθητών χωρίς αναπηρία απέναντι στην ενσωμάτωση μαθητών με αναπηρία πριν και μετά από ένα κοινό πρόγραμμα φυσικής αγωγής στο σχολείο*, Μεταπτυχιακή Διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, 2008

⁷⁸ Eichstaedt C.B., & Lavay B.W. *Physical activity for individuals with mental retardation: Infancy through adulthood*. Champaign, IL: Human Kinetics, 1992

⁷⁹ Snell M.E., & Eichner S.J., *Integration for students with profound disabilities*. In F. Brown & D.H. Lehr (Eds.), *Persons with profound disabilities: Issues and practices* (pp. 109-138). Baltimore, MD: Brooke, 1989

⁸⁰ Stainback S., & Stainback W., *Inclusive schooling*. In W. Stainback & S. Stainback Eds, *Support networks for inclusive schooling* (pp.3-24), Baltimore: Paul H. Brookes, 1990

⁸¹ Κόκκος Αλέξης & Συνεργάτες, *Εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες* Αθήνα, Μεταίχμιο, 2011, 87-97 σελ.

Τέχνη & Εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο Σχολείο του 21ου αιώνα

1993⁸²). Επιπλέον, η τέχνη συμβάλλει και στην κοινωνικοποίηση του εφήβου, γιατί όπως αναφέρει ο Ερνστ Φίσερ, «η τέχνη είναι το απαραίτητο μέσο της συγχώνευσης του ξεχωριστού ατόμου με το σύνολο, της άπειρης κοινωνικοποίησής του, της συμμετοχής του στα βιώματα, τις εμπειρίες και τις ιδέες όλου του ανθρώπινου γένους» (Κοζάκου-Τσιάρα, 1988⁸³). Τέλος, δίνει την ευκαιρία στα άτομα, στις ομάδες και στις κοινότητές τους να ενδυναμώσουν την αυτοπεποίθησή τους (Braden & Mayo, 1999⁸⁴), να διαμορφώσουν την ταυτότητά τους, να μετέχουν στην προσωπική, κοινωνική, πολιτιστική ή πολιτική αλλαγή και να συσφίξουν τη σχέση τους με το περιβάλλον (Τσεβρένη, 2009⁸⁵), έχοντας ως απώτερο στόχο τη βελτίωση της ποιότητας της ζωής τους (Austin, 2008)⁸⁶. Μέσα από τη δημιουργική ένταξη της τέχνης στην εκπαίδευση, είναι δυνατόν να διερευνηθεί η εικαστική γλώσσα, να αποσαφηνιστούν και να διακινηθούν ιδέες, να ευαισθητοποιηθούν οι μαθητές και ταυτόχρονα να κοινωνικοποιηθούν (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, 2010)⁸⁷. Επιπλέον, η τέχνη είναι η μόνη παγκόσμια γλώσσα που μιλάει στις ψυχές όλων των ανθρώπων και σωστά χρησιμοποιείται από την UNESCO ως το κυριότερο μέσο για την ανάπτυξη του πνεύματος αμοιβαίας κατανόησης και συνεργασίας μεταξύ των λαών και ανθρώπων.

Αν δεχτούμε ότι ο χαρακτήρας και η προσωπικότητα κάθε ατόμου είναι μοναδικά και αποτελούν αποκυήματα του περιβάλλοντος που ζει και αναπτύσσεται, η ώσμωση του νέου με τη τέχνη κατά τη διάρκεια της φοίτησής του στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση θα συμβάλλει στη δημιουργία ευαίσθητων και προβληματισμένων ατόμων, που θα έχουν σκέφτονται κριτικά, θα

⁸² Chapman L. *Διδακτική της τέχνης: Προσεγγίσεις στην καλλιτεχνική Αγωγή*, [Μτφρ. Α. Λαπούρτα] Αθήνα, Νεφέλη, 1993

⁸³ Κοζάκου-Τσιάρα Ο., *Εισαγωγή στην Εικαστική γλώσσα*, εκδ. Γκούτεμπεργκ, Αθήνα, 2006, 11-12 σελ.

⁸⁴ Braden S. & Mayo M., *Culture, Community development and representation*, Community Development Journal, Oxford University Press, 1999, vol. 34, 191-2014.

⁸⁵ Τσεβρένη Ι., *Ο ρόλος της τέχνης σε μια περιβαλλοντική εκπαίδευση προσανατολισμένη στη δράση*, Αθήνα, 2009, 406-416 σελ.

http://www.ekke.gr/estia/Cooper/Praktika_Synedrio_Evgenidio/Files/Text_files/III_Paralliles_Sinedries/Eisigiseis/Tsevari_eisigisi.pdf

⁸⁶ Austin J., *Training Community Artists in Scotland*, [Εκπαιδευόντας καλλιτέχνες σε κοινότητες στη Σκωτία] στο Coutts, G. και Jokela, T. Art, Community and Environment, Educational Perspectives, Bristol/Chicago: Intellect books Austin, 2008

⁸⁷ Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου

http://www.paideia.org.cy/upload/analytika_programmata_2010/0.siniptikaanalitikaprogrammata.pdf

Τέχνη & Εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο Σχολείο του 21ου αιώνα

έχουν αναπτύξει όλες τους τις αισθήσεις και θα χρησιμοποιούν την τέχνη ως μέσο μετασχηματισμού στερεοτυπικών αντιλήψεων.

Άλλωστε, όπως εύστοχα παρατηρεί η Ιζαμπέλ Αρντουέν, «ο μαθητής που θα μπορεί να προβληματιστεί πάνω στην καλλιτεχνική κουλτούρα, θα έχει την ευκαιρία να ενταχθεί στον κόσμο, διότι θα μάθει από την τέχνη ότι υπάρχει παιδεία», στηριζόμενος από τον «πολιτιστικό διαμεσολαβητή του», ρόλο που θα αναλάβει ο εκπαιδευτικός με στόχο να τον οδηγήσει στη δημιουργία, στην επικοινωνία και στην προσωπική του απελευθέρωση (Αρντουέν, 2000)⁸⁸.

Τα παραπάνω αφορούν τόσο τους μαθητές των συμβατικών σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, όσο και αυτούς που φοιτούν σε σχολεία ειδικής αγωγής. Οι τελευταίοι διαθέτουν διαφορετικές δεξιότητες που αν εντοπιστούν και βρεθούν τα κατάλληλα μέσα μπορούν να εξισορροπήσουν τυχόν ελλείψεις και να τους βοηθήσουν να εκφραστούν ισότιμα με τα παιδιά της ηλικίας τους.

Στη δραστηριότητα που περιγράφεται στην παρούσα εργασία, ως επικοινωνιακή γέφυρα λειτούργησε το κολάζ, επειδή αποτελεί μια μορφή εικαστικής τέχνης, που σύμφωνα με την Εικαστικό – Μουσειολόγο Αναστασία Βουτσά χαρακτηρίζεται ως ένας από τους πιο εύκολους τρόπους δημιουργικής έκφρασης από τεχνικής πλευράς (Βουτσά, 2014)⁸⁹. Άλλωστε η καλλιτεχνική αξία της τεχνικής αυτής αποδεικνύεται από το γεγονός ότι χρησιμοποιήθηκε ως τρόπος έκφρασης από καταξιωμένους εικαστικούς δημιουργούς όπως ο **Georges Braque**, ο **Pablo Picasso** και η **Lee Krasner**.

Περιγραφή της δράσης

Η περιγραφόμενη δράση υλοποιήθηκε σε Γυμνάσιο της Πάτρας, στις 06 Μαΐου 2015, και εντάχθηκε στο πλαίσιο ενός θεσμού που λειτούργησε μόνο για μια σχολική χρονιά, «Το κοινωνικό σχολείο». Ο θεσμός αυτός χαρακτηρίζονταν στην αντίστοιχη εγκύκλιο του Υ.ΠΑΙ.Θ. ως ένα πολυθεματικό πρόγραμμα με διαδραστικό χαρακτήρα και απευθυνόταν σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης (Φ34/ΚΠ/10172/ 24-10-2014).

Οι στόχοι του προγράμματος ήταν οι ακόλουθοι:

⁸⁸ Αρντουέν Ι., *Η καλλιτεχνική αγωγή στο σχολείο*, [Μτφρ Καρρά Μαριλένα], Αθήνα, Νεφέλη, 2000, 59 σελ.

⁸⁹ Βουτσά Α., *Η τεχνική του κολάζ* <http://www.artmag.gr/articles/art-articles/about-art/item/6409-i-texniki-toy-collage,2014>

Τέχνη & Εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο Σχολείο του 21ου αιώνα

- Δημιουργία γνώσεων, δεξιοτήτων και εμπειριών για βραχυπρόθεσμη ενεργοποίηση - προβληματισμό μαθητών και βελτίωση της ποιότητας της ζωής τους.
- Διαμόρφωση ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων.
- Προαγωγή Υγείας.
- Αναβάθμιση της ποιότητας της ζωής των μαθητών και της σχολικής κοινότητας.
- Μακροπρόθεσμα δημιουργία υπεύθυνων πολιτών μέσω κοινωνικοποίησης.

Οι δράσεις του προγράμματος ήταν ποικίλης θεματολογίας. Μεταξύ αυτών εντασσόταν και ο άξονας «Ανθρώπινα Δικαιώματα, πρόληψη Βίας, Ρατσισμός» στον οποίο εντάχθηκε και η περιγραφόμενη δράση. Η πρώτη επαφή μαθητών και εκπαιδευτικών των δύο σχολείων ήταν τυχαία και πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια ενός κοινού εκκλησιασμού. Επακολούθησε ανταλλαγή απόψεων μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών και αποφασίστηκε η υλοποίηση μιας από κοινού δράσης, προκειμένου να υπάρξει αλληλεπίδραση των μαθητών των δύο σχολείων.

Συμμετέχοντες

Στη δράση συμμετείχαν εκπαιδευτικοί διαφορετικών ειδικοτήτων του συμβατικού και του ειδικού σχολείου και μαθητές παραπλήσιας ηλικιακής βαθμίδας. Συγκεκριμένα από το συμβατικό σχολείο συμμετείχαν 22 μαθητές της Γ' Γυμνασίου που ήταν ήδη ευαισθητοποιημένοι σε παρόμοια θέματα, γιατί έπαιρναν μέρος σε πρόγραμμα Αγωγής Υγείας. Η συμμετοχή τους στη δράση πραγματοποιήθηκε με τη συγκατάθεση των γονέων τους. Από το Ειδικό Σχολείο συμμετείχαν αντίστοιχα 22 μαθητές επιλεγμένοι από τους εκπαιδευτικούς τους.

Στόχοι

Ανάμεσα στους στόχους της δράσης για το συμβατικό σχολείο περιλαμβάνονταν οι ακόλουθοι:

- Δημιουργία ανθρωπιστικών αξιών.
- Μετασχηματισμός λανθασμένων κοινωνικών στερεοτυπικών ιδεών.
- Ευαισθητοποίηση.
- Αποδοχή της διαφορετικότητας.

Τέχνη & Εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο Σχολείο του 21ου αιώνα

- Καλλιέργεια συνεργασίας και αλληλεγγύης.
- Συμμετοχή σε συλλογικές δραστηριότητες.
- Δημιουργικότητα.
- Κοινωνική αλληλεπίδραση.
- Ενίσχυση αισθητηριακών εμπειριών.
- Ανακάλυψη δεξιοτήτων.
- Απόκτηση αυτοαντίληψης και ενίσχυση αυτό-συναισθήματος.
- Γνωριμία με παιδιά με ειδικές ανάγκες αλλά με ιδιαίτερες δεξιότητες.
- Ράπισμα του κοινωνικού ρατσισμού.

Για το ειδικό σχολείο αντίστοιχα, υπήρξε η παρακάτω στοχοθεσία:

- Κοινωνικοποίηση.
- Ενεργοποίηση φαντασίας και δημιουργικότητας.
- Εξωτερίκευση συναισθημάτων.
- Ενίσχυση κοινωνικών, γνωστικών και ψυχοκινητικών δεξιοτήτων.
- Συμμετοχή σε συλλογικές δραστηριότητες.

Πραγματοποιηθείσες δράσεις

Οι πραγματοποιηθείσες δράσεις εντάχθηκαν σε διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα. Αρχικά έγινε από κοινού φύτευση λουλουδιών που έφεραν ως δώρο οι μαθητές του ειδικού σχολείου, οι οποίοι διέθεσαν και τα απαιτούμενα κηπουρικά εργαλεία. Η δράση πραγματοποιήθηκε υπό την επίβλεψη της γεωπόνου καθηγήτριας του ειδικού σχολείου και άλλων εκπαιδευτικών των δύο σχολείων που ερασιτεχνικά ασχολούνται με την κηπουρική. Ακολούθησε η κατασκευή εικόνων με την τεχνική του κολλάζ, υπό την επίβλεψη των καθηγητών των εικαστικών και των δύο σχολείων. Συγκεκριμένα, οι μαθητές χωρίστηκαν σε μεικτές ομάδες εργασίας και η επιλογή της θεματολογίας

Τέχνη & Εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο Σχολείο του 21ου αιώνα

της κάθε ομάδας αποφασίστηκε από τους μαθητές του ειδικού σχολείου και στηρίχτηκε στα ενδιαφέροντά τους και στις δεξιότητές τους (βλ. Παράρτημα).

Ως τρίτη δραστηριότητα επιλέχτηκε η πραγματοποίηση αθλοπαιδιών υπό την επίβλεψη των καθηγητών Φυσικής Αγωγής. Το είδος των αθλητικών δράσεων είχε προαποφασιστεί από τον καθηγητή του Ειδικού Σχολείου, με γνώμονα την ασφάλεια και τις ικανότητες των συμμετεχόντων μαθητών του. Ο τελευταίος φρόντισε επίσης για την προμήθεια και μεταφορά του απαιτούμενου για την πραγματοποίηση των αθλητικών δραστηριοτήτων εξοπλισμού.

Ερωτηματολόγιο

Πριν την έναρξη και μετά την ολοκλήρωση της δράσης, διανεμήθηκε στους συμμετέχοντες μαθητές του συμβατικού σχολείου ερωτηματολόγιο (βλ Παράρτημα) με το οποίο διερευνήθηκε η στάση τους απέναντι σε άτομα με ειδικές ανάγκες και αξιολογήθηκε ο βαθμός και τα αποτελέσματα της συνεργασίας τους.

Αποτελέσματα ερωτηματολογίου

1. Εμπειρία με άτομα με ειδικές ανάγκες

Από τους 22 μαθητές του συμβατικού σχολείου που πήραν μέρος στη δραστηριότητα, μόνο 7 ή 31.8% είχαν προηγούμενη εμπειρία συγχρωτισμού και αλληλεπίδρασης με άτομα με ειδικές ανάγκες.

Ακολούθως παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου που αφορούν στην αποτύπωση των απόψεων των μαθητών του συμβατικού σχολείου. Αυτά κατηγοριοποιήθηκαν σε δύο ομάδες που ορίστηκαν με βάση την παράμετρο της προ υπάρχουσας ή μη εμπειρίας και αλληλεπίδρασης τους με άτομα με ειδικές ανάγκες.

2. Αποτύπωση απόψεων ως προς τις ικανότητες των ατόμων με ειδικές ανάγκες

Αρχικά, όταν οι συμμετέχοντες στη δράση μαθητές ερωτήθηκαν πώς θα αξιολογούσαν τις ικανότητες των ατόμων με ειδικές ανάγκες, στην πλειοψηφία τους τούς απέδωσαν αρκετές ικανότητες. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 1, αυτό ίσχυε τόσο για τους μαθητές που είχαν προηγούμενη εμπειρία με άτομα με ειδικές ανάγκες (N=6 ή 85.7%), όσο και για αυτούς που δεν είχαν προηγούμενη εμπειρία (N=11 ή 78,6%). Πολλοί λίγοι μαθητές από τις δύο κατηγορίες, τους απέδωσαν περιορισμένες ικανότητες. Αξιοσημείωτο επίσης είναι το

Τέχνη & Εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο Σχολείο του 21ου αιώνα

γεγονός ότι κανένας μαθητής δεν εξέφρασε την άποψη τα άτομα αυτά δεν χαρακτηρίζονται από παντελή έλλειψη ότι ικανοτήτων.

Πίνακας 1: Αξιολόγηση ικανοτήτων των μαθητών με ειδικές ανάγκες από συμβατικούς μαθητές με και χωρίς προηγούμενη εμπειρία με ΑΜΕΑ

	Μαθητές με προηγούμενη εμπειρία με ΑΜΕΑ	Μαθητές χωρίς προηγούμενη εμπειρία με ΑΜΕΑ
Δεν έχουν ικανότητες οι μαθητές ΜΕΑ	0	0
Έχουν περιορισμένες ικανότητες οι μαθητές ΜΕΑ	14,3 %	21.4 %
Έχουν αρκετές ικανότητες οι μαθητές ΜΕΑ	85.7 %	78,6 %

3. Αποτύπωση της άποψης ως προς τις δεξιότητες επικοινωνίας των ατόμων με ειδικές ανάγκες

Στο σύνολό τους σχεδόν οι μαθητές και των δύο κατηγοριών πιστεύουν ότι οι έφηβοι με ειδικές ανάγκες έχουν ικανοποιητικές δεξιότητες επικοινωνίας (Πίνακας 2). Πράγματι, μόνο ένας μαθητής που δεν είχε προηγούμενη εμπειρία με άτομα με ειδικές ανάγκες τους απέδωσε περιορισμένες δεξιότητες, ενώ κανένας δεν αμφισβήτησε την ικανότητά τους να επικοινωνούν με άτομα χωρίς ειδικές ανάγκες.

Πίνακας 2: Αξιολόγηση ικανότητας επικοινωνίας των μαθητών με ειδικές ανάγκες από συμβατικούς μαθητές με και χωρίς προηγούμενη εμπειρία με ΑΜΕΑ

	Μαθητές με προηγούμενη εμπειρία με ΑΜΕΑ	Μαθητές χωρίς προηγούμενη εμπειρία με ΑΜΕΑ
Δεν έχουν ικανότητες	0	0

Τέχνη & Εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο Σχολείο του 21ου αιώνα

επικοινωνίας οι μαθητές ΜΕΑ	Έχουν περιορισμένες	0	7,2 %
ικανότητες επικοινωνίας οι μαθητές ΜΕΑ	Έχουν αρκετές ικανότητες	100 %	92,8%
επικοινωνίας οι μαθητές ΜΕΑ			

4. Δυνατότητα φιλικής επαφής με άτομα με ειδικές ανάγκες

Οι περισσότεροι μαθητές έδειξαν θετική στάση στην πιθανότητα να συγχρωτιστούν με ΑΜΕΑ. Ενδιαφέρον όμως είναι ότι, όπως φαίνεται στον Πίνακα 3, περισσότεροι μαθητές χωρίς προηγούμενη εμπειρία (N=9 ή 64,2%) δήλωσαν ότι πιστεύουν πως μια φιλική σχέση με ΑΜΕΑ είναι δυνατή σε αντίθεση με τους μαθητές που είχαν προηγούμενη εμπειρία (N=4 ή 57.1%). Όμως αυτή η διαφορά είναι μικρή και ίσως μη υπολογίσιμη στατιστικά, αν η έρευνα διεξαχθεί σε μεγαλύτερο δείγμα ίδιου πληθυσμού.

Πίνακας 3: Έκφραση πιθανότητας συνεργασίας/ φιλικής σχέσης με μαθητές με ειδικές ανάγκες από συμβατικούς μαθητές με και χωρίς προηγούμενη εμπειρία με ΑΜΕΑ

	Μαθητές με προηγούμενη εμπειρία με ΑΜΕΑ	Μαθητές χωρίς προηγούμενη εμπειρία με ΑΜΕΑ
ΝΑΙ, μπορώ να συνεργαστώ ή να κάνω παρέα με ΑΜΕΑ	57,1 %	64,2 %
ΟΧΙ, δεν μπορώ να συνεργαστώ ή να κάνω παρέα με ΑΜΕΑ	42,9 %	35,8%

5. Αξιολόγηση συνεργασίας με άτομα με ειδικές ανάγκες

Τέχνη & Εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο Σχολείο του 21ου αιώνα

Μετά την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων ζητήθηκε από τους μαθητές να αξιολογήσουν τη συνεργασία τους με τους μαθητές του Ειδικού Σχολείου. Όπως αποτυπώνεται στον Πίνακα 4, οι περισσότεροι μαθητές και των δύο κατηγοριών αξιολόγησαν την εμπειρία αυτή ως πολύ καλή. Κανένας μαθητής δεν κράτησε αδιάφορη στάση.

Πίνακας 4: Αξιολόγηση της συνεργασίας με μαθητές με ειδικές ανάγκες από συμβατικούς μαθητές με και χωρίς προηγούμενη εμπειρία με ΑΜΕΑ

	Μαθητές με προηγούμενη εμπειρία με ΑΜΕΑ	Μαθητές χωρίς προηγούμενη εμπειρία με ΑΜΕΑ
Η συνεργασία ήταν αδιάφορη	0	0
Η συνεργασία ήταν ικανοποιητική	14,3 %	28,6 %
Η συνεργασία ήταν πολύ καλή	85,7 %	71,4%

6. Αλλαγή στάσης απέναντι στα άτομα με ειδικές ανάγκες

Ακολούθως, οι μαθητές ερωτήθηκαν αν η συνεργασία αυτή συνέβαλε στην αλλαγή της στάσης τους απέναντι στα άτομα με ειδικές ανάγκες. Η μεγαλύτερη αλλαγή εμφανίστηκε στους μαθητές που είχαν προηγούμενη εμπειρία με άτομα με ειδικές ανάγκες και λιγότερο σ' αυτούς που δεν είχαν εμπειρία (Πίνακας 5). Αυτό το αποτέλεσμα είναι μη αναμενόμενο για τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς, αλλά ίσως καταδεικνύει ότι όσοι είχαν προηγούμενη εμπειρία αλληλεπίδρασης κατέστη δυνατόν να την εμπλουτίσουν με καινούργιες πληροφορίες και δεδομένα και συνέβαλε στο να δουν τα άτομα αυτά μέσα από μία νέα οπτική.

Πίνακας 5: Αλλαγή γνώμης απέναντι στα άτομα με ειδικές ανάγκες από συμβατικούς μαθητές με και χωρίς προηγούμενη εμπειρία με ΑΜΕΑ

	Μαθητές με προηγούμενη εμπειρία με ΑΜΕΑ	Μαθητές χωρίς προηγούμενη εμπειρία με ΑΜΕΑ

Τέχνη & Εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο Σχολείο του 21ου αιώνα

ΟΧΙ, δεν υπήρξε αλλαγή γνώμης για τα ΑΜΕΑ	28,6 %	57,2 %
Υπήρξε μικρή αλλαγή γνώμης για τα ΑΜΕΑ	0 %	7,1 %
ΝΑΙ, υπήρξε αλλαγή γνώμης για τα ΑΜΕΑ	71,4 %	35,7%

7. Αξιολόγηση των τριών δραστηριοτήτων

Όταν οι μαθητές ερωτήθηκαν ποια από τις τρεις δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια της δράσης προτιμούσαν, τα αποτελέσματα έδειξαν έντονες διαφορές ανάμεσα στους μαθητές με προηγούμενη εμπειρία και σε αυτούς που δεν είχαν. Οι πρώτοι επέλεξαν τις αθλοπαιδιές σαν την πιο ενδιαφέρουσα δραστηριότητα, ενώ οι δεύτεροι επέλεξαν το κολάζ. Σε σχέση με την επιλογή του κολάζ η διαφορά ανάμεσα στις δύο ομάδες ήταν αρκετά έντονη, 14,28% για αυτούς με προηγούμενη εμπειρία έναντι 57,20% για αυτούς που δεν είχαν προηγούμενη εμπειρία.

Πίνακας 6: Αξιολόγηση των τριών δραστηριοτήτων από συμβατικούς μαθητές με και χωρίς προηγούμενη εμπειρία με ΑΜΕΑ

	Μαθητές με προηγούμενη εμπειρία με ΑΜΕΑ	Μαθητές χωρίς προηγούμενη εμπειρία με ΑΜΕΑ
Κηπουρική	14,3 %	21,4 %
Κολάζ	14,3 %	57,2 %
Αθλοπαιδιές	71,4 %	21,4 %

Σχολιασμός αποτελεσμάτων-Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα, παρότι αντιστοιχεί σε μικρό πληθυσμιακό δείγμα, έφερε στην επιφάνεια μερικά ενδιαφέροντα αποτελέσματα. Αρχικά κατέδειξε ότι οι περισσότεροι μαθητές που προέρχονται από

Τέχνη & Εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο Σχολείο του 21ου αιώνα

το συγκεκριμένο συμβατικό σχολείο δεν έχουν προσωπική επαφή με συνομήλικα άτομα με ειδικές ανάγκες. Αυτό το αποτέλεσμα από μόνο του αποτελεί μια πρόκληση για το σύγχρονο σχολείο, που καλείται να δημιουργήσει ευκαιρίες στους μαθητές τόσο των «κανονικών», όσο και των ειδικών σχολείων, για να έρθουν σε επαφή καταρρίπτοντας στεγανά και στερεοτυπικές αντιλήψεις.

Ακολούθως προέκυψε ότι τα περισσότερα παιδιά, ακόμα και αν δεν έχουν προσωπική εμπειρία με μαθητές με ειδικές ανάγκες, έχουν σχηματίσει μια αρκετά θετική εικόνα για αυτούς και τους αναγνωρίζουν την ύπαρξη ικανοτήτων. Αυτό πιθανόν σημαίνει ότι δεν έχουν προκαταλήψεις και είναι ανοιχτοί στο να αναγνωρίσουν τις ικανότητές τους. Τα παραπάνω συνηγορούν στην τεκμηρίωση της άποψης ότι η εφηβική ηλικία προσφέρεται ιδιαίτερα για τη γνωριμία των δύο ομάδων και ότι το σχολείο πρέπει να εκμεταλλευτεί αυτήν την ευκαιρία και να δημιουργήσει γέφυρα προσέγγισης μεταξύ τους.

Το παραπάνω συμπέρασμα υποστηρίζεται και από τα δεδομένα του πίνακα 2, μιας και επιβεβαιώνει τη θετική εικόνα που έχουν όλοι οι μαθητές ως προς τις επικοινωνιακές ικανότητες των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Με άλλα λόγια, οι μαθητές των γενικών γυμνασίων δεν αναγνωρίζουν κάποιο εμπόδιο στην επικοινωνία με τους μαθητές του Ειδικού Σχολείου και πιστεύουν ότι δεν θα αντιμετωπίσουν δυσκολίες στην επαφή μαζί τους.

Το επόμενο αποτέλεσμα που απορρέει από τον πίνακα 3 στηρίζει τα προηγούμενα τεκμαίροντας ότι οι μαθητές δεν αντιτίθενται σε μια πιθανή φιλική σχέση με άτομα με ειδικές ανάγκες. Αντίθετα, τη θεωρούν δυνατή και θεμιτή, ακόμα και αν δεν είχαν προηγούμενη εμπειρία με τέτοια άτομα. Αυτό εκ νέου δηλώνει ότι οι μαθητές είναι ανοιχτοί σε μια τέτοια πιθανότητα και ότι το σχολείο πρέπει να αδράξει αυτή την ευκαιρία και να την παράσχει.

Η καλή αξιολόγηση της συνεργασίας επιστεγάζει τα αποτελέσματα των προηγούμενων ερωτήσεων. Κανένας μαθητής δεν έμεινε αδιάφορος στη συνύπαρξη αυτή και σχεδόν όλοι ανεξαιρέτως σχολίασαν τη συνεργασία ως πολύ καλή.

Στην ερώτηση, αν υπήρξε αλλαγή στη στάση τους απέναντι στα άτομα με ειδικές ανάγκες, το αποτέλεσμα ήταν αρκετά ενδιαφέρον. Μαθητές που δεν είχαν προηγούμενη εμπειρία δήλωσαν ότι η συνεργασία αυτή δεν άλλαξε τη στάση τους απέναντι στα άτομα ειδικές ανάγκες, ίσως γιατί από την αρχή ήταν ευνοϊκά κείμενοι απέναντί τους. Αντίθετα, τα άτομα με προηγούμενη εμπειρία δήλωσαν ότι η συνεργασία που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της δράσης άλλαξε τη στάση τους

Τέχνη & Εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο Σχολείο του 21ου αιώνα

απέναντι στα άτομα αυτά. Αυτό, όπως αναφέρθηκε, ίσως οφείλεται στο γεγονός ότι μπόρεσαν να αλληλοεπιδράσουν με διαφορετικούς τρόπους και να αναγνωρίσουν άλλες πλευρές των ατόμων αυτών σε σχέση με εκείνες που τους ήταν ήδη γνωστές. Το παραπάνω συμπέρασμα υποδεικνύει ότι όσο πιο πολλές ευκαιρίες έχει κανείς να συνεργαστεί με ΑΜΕΑ, τόσο περισσότερες ευκαιρίες έχει να αλλάξει τη γνώμη του γι' αυτά.

Η τελική ερώτηση αναφερόταν στην αξιολόγηση των τριών δραστηριοτήτων. Και εδώ τα αποτελέσματα ήταν πολύ ενδιαφέροντα και διαφοροποιήθηκαν σύμφωνα με την προηγούμενη εμπειρία. Η δραστηριότητα με τη μεγαλύτερη αποδοχή για μαθητές με προηγούμενη εμπειρία με άτομα με ειδικές ανάγκες ήταν οι αθλοπαιδιές, ίσως γιατί οι μαθητές αυτοί δεν είχαν κρυφούς ενδοιασμούς ή φόβους ως προς τη συνεργασία σε σωματικό επίπεδο. Πιθανόν να γνώριζαν ότι οι μαθητές με ειδικές ανάγκες δύνανται να ανταποκριθούν σε αθλήματα και να ακολουθήσουν τους κανόνες και γι' αυτό μπόρεσαν να απολαύσουν αυτήν τη δραστηριότητα περισσότερο από τις άλλες. Αντίθετα, οι μαθητές χωρίς προηγούμενες εμπειρίες αισθάνθηκαν πιο ασφαλείς στην πιο ελεγχόμενη δραστηριότητα του κολλάζ, όπου δεν υπήρχε ανταγωνισμός και η συνεργασία ήταν ξεκάθαρη. Κατά την υλοποίηση της δραστηριότητας αυτής, μπόρεσαν να επικοινωνήσουν με τους μαθητές του Ειδικού Σχολείου, να ανταλλάξουν ιδέες ως προς την κατασκευή του κολλάζ και να δημιουργήσουν μια κοινή βάση αποδοχής αισθητικών προτιμήσεων και ικανοτήτων. Το προαναφερθέν αποτέλεσμα υποδεικνύει ότι το κολλάζ ως μια δραστηριότητα τέχνης ενδείκνυται για την συνεργασία μαθητών με και χωρίς ειδικές ανάγκες και είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικό ως εργαλείο επαφής των δύο ομάδων, ιδίως για παιδιά χωρίς προηγούμενες κοινωνιακές εμπειρίες με άτομα με ειδικές ανάγκες.

Εν κατακλείδι, θα μπορούσε να υποστηριχτεί ότι η έρευνα αυτή, αν και είναι μικρής έκτασης, κατέδειξε τη σημασία της συνεργασίας ανάμεσα σε μαθητές με και χωρίς ειδικές ανάγκες και επιβεβαίωσε ότι οι μαθητές του γυμνασίου αποτελούν μια ιδανική ηλικιακά ομάδα για την επαφή αυτή, μιας και είναι ανοιχτοί σε τέτοιου είδους συνεργασίες και δεν έχουν προκαταλήψεις. Επίσης, η έρευνα αυτή έδειξε ότι η χρήση καλλιτεχνικών δράσεων, π.χ. το κολλάζ, ενδείκνυται για την πραγματοποίηση της πρώτης επαφής μεταξύ μαθητών με ειδικές ανάγκες και συνομηλίκων τους. Τέλος, από τα αποτελέσματα της παραπάνω έρευνας προκύπτει ότι η ανίχνευση του ρόλου της τέχνης στη δημιουργία επαφών ανάμεσα σε μαθητικές ομάδες με και χωρίς ειδικές ανάγκες είναι ένας πρόσφορος τομέας διερεύνησης. Περαιτέρω έρευνες με μεγαλύτερα δείγματα που να επιτρέπουν στατιστικές αναλύσεις, είναι απαραίτητες για την επίρρωση αυτών των αποτελεσμάτων.

Τέχνη & Εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο Σχολείο του 21ου αιώνα

Βιβλιογραφία

Α. Ελληνόγλωσση

Αλεξανδροπούλου Α., *Θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης: «Μετασχηματίζοντας» Μαθητές του Γυμνασίου Μέσω της Τέχνης. Η Προσέγγιση του Προβλήματος της Παιδικής Εκμετάλλευσης*, Practical Research in Innovation Management & Entrepreneurship (PRIME) 8 1-15, 2015

Αρντουέν Ι., *Η καλλιτεχνική αγωγή στο σχολείο*, [Μτφρ Καρρά Μαριλένα], Αθήνα, Νεφέλη, 2000, 59 σελ.

Βουτσά Α., *Η τεχνική του κολάζ* <http://www.artmag.gr/articles/art-articles/about-art/item/6409-i-texniki-toy-collage>, 2014

Charpman L. *Διδακτική της τέχνης: Προσεγγίσεις στην καλλιτεχνική Αγωγή*, [Μτφρ. Α. Λαπούρτα] Αθήνα, Νεφέλη, 1993

Ζαφειριάδης Ε., *Στάση μαθητών χωρίς αναπηρία απέναντι στην ενσωμάτωση μαθητών με αναπηρία πριν και μετά από ένα κοινό πρόγραμμα φυσικής αγωγής στο σχολείο*, Μεταπτυχιακή Διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, 2008

Κοζάκου-Τσιάρα Ό., *Εισαγωγή στην Εικαστική γλώσσα*, εκδ. Γκούτεμπεργκ, Αθήνα, 2006 11-12 σελ.

Κόκκος Αλέξης & Συνεργάτες, *Εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες* Αθήνα, Μεταίχμιο, 2011, 87-97 σελ.

Ματσαγγούρας Η.Γ., *Στρατηγικές διδασκαλίας. Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη*, Αθήνα, εκδ. Γκούτεμπεργκ, 2005/1998

Mezirow J., και συνεργάτες, *Η μετασχηματίζουσα μάθηση*, [Μτφρ. Γιώργος. Κουλαουζίδης], Αθήνα, Μεταίχμιο, 2007, 43-48 σελ.

Μπακιρτζής Κ. *Βιωματική εμπειρία και κίνητρα μάθησης*, Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 2000, 30 σελ.

Μπέλλα Μ., *Σχολείο και πολιτισμός: οι απόψεις και προτάσεις του Pierre Bourdieu* <http://tvxs.gr/news/paideia/sxoleio-kai-politismos-oi-apopseis-kai-protaseis-toy-pierre-bourdieu> 2015

Τέχνη & Εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο Σχολείο του 21ου αιώνα

Παιδαγωγικό

Ινστιτούτο

Κύπρου

http://www.paideia.org.cy/upload/analytika_programmata_2010/0.siniptikaanalitikaprogrammata.pdf

Σούλης Σ., *Ένα σχολείο για όλους. Από την έρευνα στην πράξη: Η παιδαγωγική της ένταξης*. Αθήνα, εκδ. Γκούτεμπεργκ, 2008.

Τσεβρένη Ι., *Ο ρόλος της τέχνης σε μια περιβαλλοντική εκπαίδευση προσανατολισμένη στη δράση*
Αθήνα, 2009, 406-416 σελ.
http://www.ekke.gr/estia/Cooper/Praktika_Synedriou_Evgenidio/Files/Text_files/III_Paralliles_Sinedriou/Eisigiseis/Tsevreni_eisigisi.pdf

Freire P., *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*, [Μτφρ. Γιάννης Κρητικός], Αθήνα, Ράππα, 1977/1968, 80-81 σελ.

Β. Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

April F, & Sherrill C., *Contact theory and attitudes in physical education programs toward peers with disabilities*, *Adapted Physical Activity Quarterly*, 12, 323-332. 1995

Austin J., *Training Community Artists in Scotland*, στο Coutts, G. και Jokela, T. *Art, Community and Environment, Educational Perspectives*, Bristol/Chicago: Intellect books Austin, 2008

Braden S. & Mayo M., *Culture, Community development and representation*, *Community Development Journal*, Oxford University Press, 1999, vol. 34, 191-2014 p.p

Eichstaedt C.B., & Lavay, B.W. *Physical activity for individuals with mental retardation: Infancy through adulthood*, Champaign, IL: Human Kinetics, 1992

Gupta S. Henninger, W., & Vinh, M., *First steps to preschool inclusion: How to jumpstart your programwide plan*, Baltimore, MD, Brookes Publishing, 2014

Innes F. & Diamond K., *Typically developing children's interactions with peers with disabilities*, *Topics in Early Childhood Special Education*, 19, 103-111, 1999

Kolb D. A. *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* (Vol. 1). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. Kolb, 1984.21-38.

Τέχνη & Εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο Σχολείο του 21ου αιώνα

Mezirow J. *An Overview on Transformative Learning*. In K. Illeris (Ed.), *Contemporary Theories of Learning*, New York: Routledge, 90- 105, 2009

Snell M.E., & Eichner S.J., *Integration for students with profound disabilities*, In F. Brown & D.H. Lehr (Eds.), *Persons with profound disabilities: Issues and practices* (pp. 109-138). Baltimore, MD: Brooke), 1989

Sherrill C. *Adapted Physical Activity, Recreation and sport*. Crossdisciplinary & Lifespan Dubuque, LA: WCB/McGraw Hill, 1998

Siperstein G. N., Norins J. & Mohler A. *Social acceptance and attitude change: Fifty years of research*. In J. W. Jacobson & J. A. Mulick (Eds.), *Handbook of intellectual and developmental disabilities*, (pp. 133-154). New York: Kluwer/Plenum, 2006

Stainback S., & Stainback W., *Inclusive schooling*. In W. Stainback & S. Stainback Eds), *Support networks for inclusive schooling* (pp.3-24), Baltimore: Paul H. Brookes, 1990

Triandis H., Adamopoulos J. & Brinberg D. *Perspectives and issues in the study of attitudes*. In Jones R. (Ed). *Attitudes and Attitude Change in Special Education: Theory & Practice*. Reston, Va.: The Council for Exceptional Children, 21-40, 1984.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Ερωτηματολόγιο

Σε παρακαλούμε να αφιερώσεις λίγα λεπτά για να συμπληρώσεις αυτό το ερωτηματολόγιο που αποσκοπεί να αξιολογήσει την επίσκεψη του Ειδικού Σχολείου. Όσο πιο συγκεκριμένος/η είσαι τόσο πιο αξιοποιήσιμα θα είναι τα αποτελέσματα.

A. Πριν την επίσκεψη του Ειδικού Σχολείου

1. Έχεις μέχρι σήμερα επικοινωνία ή αλληλεπίδραση με άτομα με ειδικές ανάγκες;

Ναι	
Όχι	

Αν ναι, γράψε μια σύντομη περιγραφή.

Τέχνη & Εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο Σχολείο του 21ου αιώνα

2. Ποια είναι η γνώμη σου για τα άτομα αυτά ως προς:

A) την ικανότητά τους να κάνουν πράγματα

Δεν έχουν καμία ικανότητα	
Έχουν περιορισμένες ικανότητες	
Έχουν αρκετές ικανότητες	

Αν θέλεις, μπορείς να κάνεις κάποιο σχόλιο:

B) την ικανότητα τους να επικοινωνούν με άτομα χωρίς ειδικές ανάγκες

Δεν μπορούν να επικοινωνήσουν	
Οι ικανότητες τους είναι περιορισμένες	
Μπορούν να επικοινωνήσουν ικανοποιητικά σε απλό επίπεδο	

Αν θέλεις, μπορείς να κάνεις κάποια σχόλια

3. Πιστεύεις ότι μπορείς να συνεργαστείς ή να κάνεις παρέα με άτομα με ειδικές ανάγκες;

Ναι	
Όχι	

Αν θέλεις, μπορείς να κάνεις κάποια σχόλια

Τέχνη & Εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο Σχολείο του 21ου αιώνα

B. Μετά την επίσκεψη του Ειδικού Σχολείου:

1. Ποια ήταν η εμπειρία σου ως προς τη συνεργασία σου με τους μαθητές του Ειδικού Σχολείου;

Πολύ καλή	
Ικανοποιητική	
Αδιάφορη	

Αν θέλεις μπορείς να προσθέσεις ένα σχόλιο

2. Υπάρχει κάποια αλλαγή στη γνώμη σου ως προς τα άτομα με ειδικές ανάγκες;

Ναι	
Όχι	
Λίγο	

Αν θέλεις, μπορείς να προσθέσεις κάποιο σχόλιο

3. Ποια δραστηριότητα με τα άτομα αυτά σου άρεσε πιο πολύ;

Η κηπουρική	
Το κολλάζ	

Τέχνη & Εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο Σχολείο του 21ου αιώνα

Η γυμναστική	
--------------	--

Αν θέλεις, μπορείς να προσθέσεις κάποιο σχόλιο

4. Υπάρχει κάποιο συγκεκριμένο περιστατικό από τη συνεργασία σου με κάποιο μαθητή από το Ειδικό Σχολείο που σου έκανε εντύπωση;

Περιστατικό	
Περίγραψε το άτομο	
Τι έμαθες από αυτό	

5. Θα επαναλάμβανες τις δραστηριότητες αυτές με τους μαθητές του Ειδικού Σχολείου;

Ναι	
Όχι	

6. Πήρες το τηλέφωνο ή την ηλεκτρονική διεύθυνση ή Facebook κάποιου από τους μαθητές του Ειδικού Σχολείου για να διατηρήσεις επικοινωνία μαζί του;

Τέχνη & Εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο Σχολείο του 21ου αιώνα

Ναι	
Όχι	

Αν ναι, ποιον τρόπο επικοινωνίας διάλεξες;

Γ. Η δραστηριότητα του κολλάζ

1. Ποιο θέμα αποφασίσατε με την ομάδα σου στο κολλάζ;

2. Με ποιο τρόπο συνεισέφεραν τα παιδιά του Ειδικού Σχολείου;

3. Τι έμαθες από αυτή τη συνεργασία για τα άτομα με ειδικές ανάγκες;

Σ' ευχαριστούμε πολύ για τη συνεργασία σου!

Τέχνη & Εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο Σχολείο του 21ου αιώνα

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΚΟΛΛΑΖ



Εικόνα 1: Κολλάζ με θέμα το λουλούδι από μαθητές με και χωρίς ειδικές ανάγκες



Εικόνα 2: Κολλάζ με θέμα το καράβι από μαθητές με και χωρίς ειδικές ανάγκες

Τέχνη & Εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο Σχολείο του 21ου αιώνα



Εικόνα 3: Κολλάζ με θέμα το πουλί από μαθητές με και χωρίς ειδικές ανάγκες



Εικόνα 4: Κολλάζ με θέμα την πεταλούδα από μαθητές με και χωρίς ειδικές ανάγκες

Τέχνη & Εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο Σχολείο του 21ου αιώνα

ΕΙΣΗΓΗΣΗ 6^η

«ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΟΡΑΣΗΣ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ»

Μαρκέα Γεωργία, Σχολική Σύμβουλος Μουσικής με έδρα την Α΄ Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αθήνας PhD στη Μουσική Εκπαίδευση, Post-doc στο Μουσικό Ταλέντο και Post-doc στις Νέες Τεχνολογίες στο Μάθημα της Μουσικής, Institute of Education, University of London.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην εισήγηση αυτή αφού περιγραφούν τα συχνότερα προβλήματα όρασης θα δοθεί έμφαση στην αναζήτηση των θετικών χαρακτηριστικών του κάθε μαθητή κατά τη διδασκαλία. Θα υποστηριχθεί η αναγκαιότητα μιας Νέας Παιδαγωγικής με χρήση σύγχρονων μεθόδων διδασκαλίας που θα αγκαλιάσει όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές. Μέσα σε αυτό το πνεύμα, η αξιολόγηση των μαθητών προτείνεται να επικεντρώνεται στη διαρκή αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Ο εκπαιδευτικός δηλαδή επιδιώκοντας την ανανέωση και την προσαρμογή των μεθόδων διδασκαλίας του στον εκάστοτε μαθητή ή μαθήτριά του επιτυγχάνει την απαραίτητη διαφοροποιημένη μάθηση, ακόμη και σε μια πολυπληθή και ποικιλόμορφη σχολική τάξη. Θα υποστηριχτεί ότι η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία συμβάλλει ώστε οι μαθητές να μπορούν να μάθουν ο ένας από τον άλλο στα πλαίσια της ομάδας (Vygotsky, 1978), ανακαλύπτοντας ταυτόχρονα τον ιδανικό δρόμο της συνεργασίας που θα τους βοηθήσει σε όλη τη ζωή τους σε οποιαδήποτε πορεία κι αν ακολουθήσουν. Θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα ερευνών που έχουν αποδείξει ότι η μουσική μπορεί να είναι προσεγγίσιμη και ιδιαίτερος ευεργετική και στους μαθητές με προβλήματα όρασης. Τέλος, θα υποστηριχτεί ότι το δημόσιο Μουσικό Σχολείο μπορεί να θεωρηθεί ως πρότυπο για όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές.

ΛΕΞΕΙΣ - ΚΛΕΙΔΙΑ

Προβλήματα Όρασης, Σύγχρονες Μέθοδοι Διδασκαλίας, Νέες Τεχνολογίες, Διαφοροποιημένη Διδασκαλία, Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία, Αξιολόγηση, Αυτοαξιολόγηση, Ειδική Εκπαίδευση, Μουσικοπαιδαγωγικά Συστήματα, Μουσικό Σχολείο.

Τέχνη & Εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο Σχολείο του 21ου αιώνα

Διακρίνοντας τα θετικά χαρακτηριστικά των μαθητών μας

Οι μαθητές αναμφισβήτητα έχουν ίσα δικαιώματα στη γνώση (Μαρκέα, 2009). Για τον λόγο αυτό, στους μαθητές μας δεν χωρούν «ταμπέλες» για την οποιαδήποτε ιδιαιτερότητα που μπορεί να αντιληφθούμε κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας μας. Ο εκπαιδευτικός μπαίνοντας στη θέση του εκάστοτε μαθητή φροντίζει να ανακαλύψει τη μέθοδο με την οποία θα μπορέσει να του μεταφέρει τη γνώση. Επιδιώκει να τον εμπνεύσει, ώστε να εκμεταλλευτεί τις ιδιαίτερες ικανότητές του, που πάντοτε αυτός διαθέτει!

Στην περίπτωση των μαθητών που παρουσιάζουν προβλήματα με την όρασή τους, αξίζει να σημειωθεί ότι αυτά διακρίνονται ανάλογα με τον βαθμό της απώλειας ή με το αν οι μαθητές αυτοί παρουσίασαν την απώλειά της εκ γενετής ή στη διάρκεια της ζωής τους. Οι μαθητές που είχαν κάποτε την όρασή τους, αλλά την έχασαν στην πορεία της ζωής τους αντιλαμβάνονται διαφορετικά την περιγραφή του εκπαιδευτικού τους. Όμως αυτό δεν συμβαίνει με εκείνους που δεν βλέπουν εκ γενετής. Σε κάθε περίπτωση πάντως, όλοι αυτοί οι μαθητές έχουν αναμφισβήτητα πολλές ικανότητες και μαζί με αυτές διατηρούν την ακοή τους με την οποία μπορούν να κάνουν θαύματα. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιήσουν ενδιαφέρον υλικό μέσα από τις Νέες Τεχνολογίες, ώστε να προσελκύσουν και να εμπνεύσουν τους μαθητές τους μέσα από το άκουσμα διαφόρων βίντεο, καθώς η έμπνευση στην εκπαίδευση εκτελεί τα χρέη του λαδιού στο ξεκίνημα μιας μηχανής (Hasselbring & Williams Glaser, 2000). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται σε έρευνα για τη διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς στη σχολική τάξη (Μαρκέα, 2009), αν οι μαθητές μας δεν ανταποκρίνονται στο μάθημά μας είναι πολύ πιθανό να ευθυνόμαστε κι εμείς γι' αυτό.

Μέσα από την εισήγηση αυτή υποστηρίζεται ότι η μουσική μπορεί να έχει πολύ ευεργετικά αποτελέσματα στη γενική εκπαίδευση μαθητών που παρουσιάζουν προβλήματα όρασης.

Ειδική εκπαίδευση για όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές

Στην Ελλάδα για την υποστήριξη μαθητών που ενδέχεται να έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες υπάρχουν τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. (Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης και Διάγνωσης και Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών), τα οποία συνεργάζονται με τις διευθύνσεις Υγείας και Πρόνοιας των Περιφερειών, με τα Κέντρα Κοινωνικής Υποστήριξης και Κατάρτισης Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες, με τα κέντρα Ψυχικής Υγείας των δήμων, με ιατρικές, κοινωνικές και ψυχολογικές υπηρεσίες γενικότερα.

Τέχνη & Εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο Σχολείο του 21ου αιώνα

Αξίζει να σημειωθεί, όμως, ότι, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Graham (1991), ανάμεσα στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (π.χ., μαθητές με δυσκολία ομιλίας, πνευματική καθυστέρηση, μαθησιακές δυσκολίες, συναισθηματική διαταραχή, εξασθενήσεις ακοής ή όρασης και/ή ορθοπεδικά προβλήματα) συμπεριλαμβάνονται και οι εξαιρετικά ταλαντούχοι και προικισμένοι! Σύμφωνα με τον Graham (1991), οι χαρισματικοί μαθητές ξεχωρίζουν σε τέτοιον βαθμό από τον μέσο όρο, που χρειάζονται οπωσδήποτε ένα πρόγραμμα ειδικής εκπαίδευσης για τις δικές τους εξατομικευμένες ανάγκες (Vygotsky, 1978• Markea, 2005). Είναι σκόπιμο να επισημανθεί ότι οι πιο αδικημένοι μαθητές στο ελληνικό σχολείο είναι οι χαρισματικοί, για τους οποίους δεν υπάρχει ένα ολοκληρωμένο εκπαιδευτικό σύστημα που να τους στηρίζει, δίνοντάς τους τις ευκαιρίες να προχωρήσουν στον δρόμο τους με τον δικό τους ρυθμό, τον πιο γρήγορο! Και μαθητές με προβλήματα όρασης κάλλιστα ανήκουν σε αυτούς!

Σε έρευνα με επίκεντρο τους εξαιρετικά ταλαντούχους μαθητές (βλ. Markea, 2005) υποστηρίζεται ότι όλοι οι μαθητές είναι ταλαντούχοι και συνεπώς όλοι χρειάζονται ειδική εκπαίδευση προσαρμοσμένη στις δικές τους πραγματικές ανάγκες.

Όλοι ανεξαιρέτως χρειάζονται την εξατομικευμένη φροντίδα του εκπαιδευτικού συστήματος. Σε πολιτισμένες χώρες, όπως η Φινλανδία, ακόμη και στην περίοδο της οικονομικής κρίσης δόθηκε ιδιαίτερη βαρύτητα στην εκπαίδευση προκειμένου να αποκτήσει η χώρα μορφωμένους και ικανούς πολίτες που κάποια μέρα θα την έκαναν να ξεφύγει από το πρόβλημά της, κάτι που συνέβηκε! Ας σκεφτούν και οι δικοί μας πολιτικοί προς αυτήν την κατεύθυνση και ας ενισχύσουν οικονομικά το εκπαιδευτικό μας σύστημα. Είναι η καλύτερη συνταγή προκειμένου να ξεφύγουμε διά παντός από την οικονομική κρίση.

Ακούγοντας τους μαθητές μας

Το μεγαλύτερο όπλο στην αντιμετώπιση του οποιουδήποτε προβλήματος στη σχολική τάξη είναι η κατανόηση. Η τελευταία επιτυγχάνεται με την τεχνική της ακρόασης.

Όλοι οι άνθρωποι θα μπορούσαν να αντιδράσουν κατά τον ίδιο τρόπο μεταξύ τους αν είχαν τους ίδιους γονείς κι αν είχαν αντιμετωπίσει στη ζωή τους τις ίδιες ακριβώς καταστάσεις. Ξεκινώντας από αυτή τη λογική, μπορεί κάποιος να μπει στη θέση του άλλου, ακόμη κι όταν δεν έχει τις ίδιες με εκείνον εμπειρίες. Αρκεί να τον ακούσει. Στους μαθητές λοιπόν, που δεν μπορούν να διακρίνουν τα εξωτερικά χαρακτηριστικά μας, ας δώσουμε την ευκαιρία να τους «ακούσουμε» και να

Τέχνη & Εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο Σχολείο του 21ου αιώνα

νιώσουμε σε βάθος τα συναισθήματά τους και τις δυσκολίες τους. Ας προσπαθήσουμε να δούμε με τα δικά τους μάτια τον κόσμο μας.

Κατανοώντας τον όρο «κατανόηση»

Προκειμένου να διευκρινιστεί η σημασία της κατανόησης θα δοθεί ένα παράδειγμα από τον κόσμο της μουσικής. Ο σημαντικότερος στόχος μιας μουσικής εκτέλεσης είναι η μεταφορά μιας εμπειρίας από τον συνθέτη -μέσω του μουσικού που εκτελεί ένα έργο- προς το ακροατήριό του. Οι μουσικοί συνεπώς αρχικά μελετούν σε βάθος τη ζωή και τις εμπειρίες του συνθέτη προκειμένου να επιτύχουν τον στόχο τους: να εκτελέσουν ένα έργο, κάνοντας τον ακροατή τους να νιώσει σε βάθος τα βιώματα του συνθέτη μέσα από την εκτέλεση της μουσική του.

Κατά την εισήγηση, θα παρουσιαστούν δύο χαρακτηριστικά παραδείγματα στο ακροατήριο: ένα δύσκολο κοντσέρτο πιάνου του διάσημου διεθνώς συνθέτη, Rachmaninoff σε εκτέλεση δική του, και κατόπιν ένα γνωστό σε όλους μας έργο του Έλληνα συνθέτη, Μάνου Χατζηδάκι. Οι συμμετέχοντες στο συνέδριο θα ζητηθεί να εκφράσουν τα συναισθήματά τους μετά από την ακρόαση των δύο έργων. Θα υποστηριχθεί ότι ο λόγος που θα έχουν κατανοήσει σε βάθος το έργο του Μάνου Χατζηδάκι κι όχι το διάσημο και δημοφιλέστατο κοντσέρτο του Rachmaninoff είναι το ότι έχουν παρόμοια βιώματα με τον συμπατριώτη τους συνθέτη. Παρόλα αυτά, οι μουσικοί επιμένουν στην επιδίωξή τους να φτάσουν να κατανοήσουν τη μουσική του οποιουδήποτε συνθέτη και να μεταφέρουν όλη αυτή την εμπειρία στο ακροατήριό τους, ακόμη και αν οι χώρες προέλευσης της μουσικής των ανθρώπων που την ακούνε ή την εκτελούν απέχουν τεράστιες χιλιομετρικές αποστάσεις μεταξύ τους αλλά και οι ακροατές ή εκτελεστές των έργων έζησαν αιώνες αργότερα από τον συνθέτη!

Το παιχνίδι των ρόλων

Αφού, λοιπόν, κατανοηθεί σε βάθος η ουσιαστική έννοια της «κατανόησης», θα δοθεί έμφαση στο πόσο σημαντικό είναι μπαίνουμε στη θέση του άλλου.

Θα περιγραφούν διάφορες τεχνικές, όπως αυτή με το Παιχνίδι των Ρόλων, το οποίο θα υποστηριχθεί ότι είναι σημαντικό να εφαρμόζεται από τους εκπαιδευτικούς στην προσπάθειά τους να μπουν στη θέση των μαθητών τους.

Το Παιχνίδι Ρόλων ή Playing Game στα αγγλικά, είναι ένα είδος παιχνιδιού, στο οποίο οι παίκτες παίρνουν τον ρόλο φανταστικών χαρακτήρων και μέσω συνεργασίας δημιουργούν ιστορίες. Οι

Τέχνη & Εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο Σχολείο του 21ου αιώνα

συμμετέχοντες μπορούν να αυτοσχεδιάσουν ελεύθερα, αλλά πάντοτε προσπαθούν στην κυριολεξία να μπουν στη θέση του ατόμου που υποδύονται. Ο απώτερος στόχος είναι η απόλυτη κατανόηση και η αντιμετώπιση προβλημάτων αλλά και η διευθέτηση παρεξηγήσεων σε οποιαδήποτε ανθρώπινη σχέση.

Στη δική μας περίπτωση, το παιχνίδι αυτό θα είναι πάντοτε ιδιαίτερα χρήσιμο γιατί μέσα από αυτό θα δημιουργούνται οι κατάλληλες συνθήκες κατανόησης ανάμεσα σε ένα άτομο που βλέπει και ένα που έχει εξασθετισμένη όραση.

Ανάγκη για Νέα Παιδαγωγική και σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας

Ακόμη και οι μαθητές που έχουν φαινομενικά το ίδιο «πρόβλημα», όπως αυτό στο οποίο αναφέρεται η συγκεκριμένη εισήγηση, έχουν μεταξύ τους διαφορετικές ικανότητες και ταλέντα.

Σε τάξεις πολυπληθείς, λοιπόν, με μαθητές που έχουν διάφορες ιδιαιτερότητες αλλά και διαφορετικά μεταξύ τους ταλέντα, ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να χρησιμοποιήσει σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας. Με τον τρόπο αυτό θα επιτύχει τη διαφοροποιημένη διδασκαλία που στοχεύει στην εξατομικευμένη μάθηση. Ανάμεσα σε αυτές τις μεθόδους είναι το μοίρασμα των μαθητών σε ομάδες με την Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία (Ματσαγγούρας, 2008), όπου οι μαθητές μαθαίνουν, όχι μόνο από τον εκπαιδευτικό αλλά και από τους συνομήλικους συμμαθητές τους (Vygotski, 1978).

Οι Νέες Τεχνολογίες θα συμβάλλουν θετικότερα στο έργο του, καθώς οι μαθητές είναι εξοικειωμένοι με αυτές (Markea, 2014).

Με τη χρήση του Powerpoint, για παράδειγμα, θα μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί να κάνουν πιο ευχάριστη αλλά και αποτελεσματικότερη τη διδασκαλία τους. Μέσα από διάφορα εκπαιδευτικά βίντεο οι μαθητές θα μπορέσουν να αφομοιώσουν άμεσα ακόμη και τις πιο πολύπλοκες γνώσεις έστω κι αν ανήκουν σε διαφορετικού τύπου χαρισματικό μαθητή. Γιατί, όπως αποδείχτηκε από έρευνα που διεξήχθη στην Ελλάδα το 2005, όλοι οι μαθητές είναι εξαιρετικά χαρισματικοί σε κάποιον τομέα, τον οποίο ο εκπαιδευτικός στην πορεία του έργου του χρειάζεται να ανακαλύψει (Markea, 2005). Τότε μόνο, ο κάθε μαθητής θα είναι πραγματικά χρήσιμος στην κοινωνία, έχοντας επιτύχει στο να αποκτήσει γνώσεις στο αντικείμενο που πραγματικά τον ενδιαφέρει και στο να αναπτύξει τις ιδιαίτερες δεξιότητές του στον μέγιστο βαθμό για το κοινό πλέον καλό. Άλλωστε, όπως λέει ο Gardner (1983▪ 1993), αυτό που αξίζει τελικά δεν είναι ο δείκτης νοημοσύνης μας,

Τέχνη & Εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο Σχολείο του 21ου αιώνα

αλλά το κατά πόσο μπορούμε να χειριστούμε τη γνώση και να κατανοήσουμε πράγματα, τα οποία έχουν σημασία. Και πραγματική αξία, σύμφωνα με τον Gardner, έχει το να είμαστε χρήσιμοι άνθρωποι στην κοινωνία.

Μουσικοπαιδαγωγικά συστήματα στην ειδική εκπαίδευση

Η θεραπευτική ιδιότητα της μουσικής και η δύναμή της στην εκπαίδευση και την παιδεία των νέων είναι δεδομένη και γνωστή σε όλους μας (Ockelford, Welch, Jewell-Gore, Cheng, Vogiatzoglou, & Himonides, 2011). Ιδιαίτερα σε μαθητές που ενώ παρουσιάζουν κάποια εξασθένηση στην όρασή τους, έχουν συνήθως ευαισθησία και λατρεύουν όχι μόνο το να ακούν μουσική αλλά και να την εκτελούν με τον καλύτερο μάλιστα τρόπο.

Ερευνητές, όπως οι Eitan, Ornoy & Granot, (2012), επιβεβαιώνουν την αποτελεσματικότητα της μουσικής όχι μόνο στη θεραπεία αλλά και στην εκπαίδευση των ατόμων με προβλήματα εξασθένησης της όρασής τους. Οι μαθητές που παρουσιάζουν εξασθένηση, ακόμη και απώλεια της όρασής τους μπορούν επίσης να επωφεληθούν από τη μουσική μέσω μουσικοπαιδαγωγικών συστημάτων, όπως αυτό του Carl Orff (Orff, 1980). Αυτό συμβαίνει επιπλέον επειδή τα μουσικοπαιδαγωγικά συστήματα εφαρμόζονται στα πλαίσια της ομάδας.

Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί ότι για τους μαθητές που έχουν απώλεια της όρασής τους, η μικρό -ομάδα διευκολύνει την ένταξή τους στην τάξη ενός γενικού σχολείου. Αυτό συμβαίνει επειδή η συνεργασία και η ανταλλαγή εμπειριών μέσα σε μία μικρό-ομάδα αναπτύσσει στον μαθητή συναισθήματα μεγαλύτερης ασφάλειας από ό, τι μέσα σε μια εικοσαπενταμελή συνήθως τάξη.

Έρευνες έχουν αποδείξει τη δύναμη της μουσικής στην ειδική εκπαίδευση των μαθητών με εξασθένηση της όρασής τους (Eitan, Ornoy & Granot, 2012▪ Orff, 1980). Μάλιστα, σύμφωνα με τα αποτελέσματα έρευνας που δημοσιεύτηκε από το BBC, η ενασχόληση με τη μουσική μπορεί να βελτιώσει ως έναν βαθμό ακόμη και τα προβλήματα όρασης που μπορεί να εμφανίσουν άτομα μετά από εγκεφαλικό επεισόδιο.

Πιο συγκεκριμένα, το 60% εκείνων που έχουν υποστεί εγκεφαλικό αντιμετωπίζουν το φαινόμενο «οπτική αμέλεια». Δεν μπορούν δηλαδή να εντοπίσουν αντικείμενα στο αντίθετο οπτικό τοπίο από την πλευρά που έχουν πάθει εγκεφαλικό. Ανάμεσα στα συμπτώματα που παρουσιάζουν είναι ότι βλέπουν και τελικά τρώνε μόνο το φαγητό που βρίσκεται στη δεξιά πλευρά του πιάτου. Κατά την

Τέχνη & Εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο Σχολείο του 21ου αιώνα

έρευνα, παρακολουθήθηκαν τρία άτομα που έπασχαν από «οπτική αμέλεια» και είχαν χάσει την ευαισθητοποίηση του μισού οπτικού τοπίου τους. Κλήθηκαν να καταγράψουν τις αντιδράσεις τους σε τρεις συνθήκες: στο άκουσμα ευχάριστης μουσικής, δυσάρεστης μουσικής και όταν δεν υπήρχε ήχος. Αποδείχτηκε ότι και οι τρεις ασθενείς μπορούσαν να ξεχωρίσουν τα χρωματιστά σχήματα και τα κόκκινα φώτα στην «εξασθενημένη» πλευρά του εγκεφάλου, μετά το άκουσμα μουσικής που τους ευχαριστούσε.

Σύμφωνα με τους ερευνητές, όταν ακούμε μουσική που μας ευχαριστεί ενεργοποιούνται τα θετικά συναισθήματα, τα οποία μπορούν να βελτιώσουν τη λειτουργία του εγκεφάλου και να αυξήσουν την ικανότητα επεξεργασίας των ερεθισμάτων, διαπίστωση που επιβεβαιώνεται και από τα εγκεφαλογραφήματα.

Συνοψίζοντας, επισημαίνεται πως η ενασχόληση με τη μουσική καθώς και γενικότερα με δραστηριότητες ενδιαφέρουσες προς το άτομο έχει πάντοτε θετικά αποτελέσματα (<http://www.otherside.gr/2009/04/veltiwste-ta-provlimata-orasis-me-mousiki/#ixzz3mGky51Fa>).

Αυτοαξιολόγηση εναντίον Αξιολόγησης

Στη διδασκαλία της Μουσικής από τους μαθητές που παρουσιάζουν κάποια εξασθένηση στην όραση χρειάζεται ο εκπαιδευτικός να δίνει περισσότερο και ποιοτικότερο χρόνο. Διαβάζει και μιλάει αργά, επαναλαμβάνοντας υπομονετικά όσες φορές χρειαστεί αυτά που θέλει να μεταφέρει στους μαθητές του. Έτσι, όταν φτάνει η στιγμή να αξιολογήσει τι εκείνοι έμαθαν, τους αξιολογεί με απόλυτη κατανόηση, στοχεύοντας στην ανάπτυξη της γνώσης στον ίδιο βαθμό από όλους τους μαθητές του, χωρίς εκείνος καθόλου να έχει κατεβάσει τον πήχη, αλλά έχοντας χρησιμοποιήσει προσεγγίσεις προσαρμοσμένες στις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών του.

Ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να αυτοαξιολογεί τις μεθόδους διδασκαλίας του και να επιδιώκει την αυτοβελτίωση του. Στο Σουηδικό εκπαιδευτικό σύστημα, μάλιστα, οι μαθητές δεν βαθμολογούνται. Κάθε τρίμηνο, όμως, απαντούν μόνο σε ερωτηματολόγια με τα οποία βαθμολογούν το σχολείο, τα μαθήματα και τους εκπαιδευτικούς και προτείνουν τις απαραίτητες αλλαγές.

Επειδή η ελληνική σχολική κοινότητα δεν είναι ακόμη έτοιμη να δεχτεί τη στάση των Σουηδών απέναντι στην Αξιολόγηση των μαθητών, προτείνω την άμεση κατάργηση γενικά της βαθμολογίας των μαθητών καθώς και τις εισαγωγικές εξετάσεις στα πανεπιστήμια. Το σχολείο χρειάζεται να είναι ανοιχτό για όλους τους μαθητές, δίνοντάς τους τη δυνατότητα να διαλέξουν οι ίδιοι τον δρόμο

Τέχνη & Εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο Σχολείο του 21ου αιώνα

που θα ακολουθήσουν. Χωρίς κατάταξή τους σε κατηγορίες με τοποθέτηση ταμπέλας σε αυτούς σε σχέση με τις ικανότητες και πόσο μάλλον με τις μαθησιακές «δυσκολίες» τους και μάλιστα στις ευαίσθητες ηλικίες που διανύουν οι μαθητές κατά την περίοδο της υποχρεωτικής τους εκπαίδευσης στο σχολείο.

Όλοι οι μαθητές έχουν ιδιαίτερες ικανότητες και μπορούν να μάθουν αλλά και να εξελιχθούν στον δρόμο που θα επιλέξουν οι ίδιοι να ακολουθήσουν. Χρειάζονται μόνο επιβράβευση σε αυτά που μπορούν και πολλούς ανοιχτούς δρόμους για να ανακαλύψουν τελικά τον δικό τους. Ακόμη και οι μαθητές που δεν μπορούν να δουν καλά με τα μάτια τους, θα μπορέσουν να διακρίνουν στα σίγουρα το μονοπάτι που τους ταιριάζει. Κι αν μάλιστα έχουν από την εκπαιδευτική κοινότητα την κατάλληλη υποστήριξη, μέσα στον χρόνο θα μας δικαιώσουν όλους, γιατί θα αποδειχτεί ότι είναι πραγματικά χρήσιμοι στην κοινωνία. Και σε αυτό κυρίως στοχεύει το κάθε εκπαιδευτικό σύστημα.

Παραδείγματα προσέγγισης μαθητών με εξασθενημένη όραση

Στην εισήγηση θα παρουσιαστούν μελέτες που έχουν γίνει σε σχολεία με μαθητές με εξασθενημένη όραση με στόχο την κατανόηση των πραγματικών αναγκών των μαθητών αλλά και της ιδιαίτερης ικανότητας των μαθητών αυτών σε διάφορους τομείς (Fletcher, & Presland, 1990• Cummins, 1986). Αν προστεθεί το γεγονός της ανάγκης για υπεραναπλήρωση στα άτομα που παρουσιάζουν κάποια ιδιαιτερότητα, καταλαβαίνει κανείς ότι από μαθητές με διαγνωσμένη εξασθένηση της όρασης μόνο καλά μπορεί να περιμένει σε ό,τι αφορά στις σπουδές τους και την ουσιαστική πρόοδό τους στη ζωή.

Το μουσικό σχολείο ως πρότυπο εκπαίδευσης για όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές

Το Μουσικό Γυμνάσιο και Λύκειο είναι ένας αποτελεσματικός τύπος σχολείου, ο οποίος θα μπορούσε να αποτελέσει πρότυπο για τη δημόσια εκπαίδευση, καθώς ήδη με επιτυχία έχουν εκπαιδευτεί σε αυτό μαθητές με εξασθενημένη όραση. Για τον λόγο αυτό, προτείνεται όχι μόνο η αύξηση των Μουσικών Γυμνασίων και Λυκείων αλλά και η ίδρυση ισάριθμων Μουσικών Δημοτικών Σχολείων.

Από το 1988 που ξεκίνησε ο θεσμός, λειτουργούν σήμερα 44 Μουσικά Γυμνάσια και Λύκεια στην Ελλάδα. Τα Μουσικά Σχολεία αποτελούν «διαμάντια» του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Σε αυτά δεν υπάρχει χώρος για μελαγχολία ή κατάθλιψη. Εμβαθύνουν στη διαμόρφωση της προσωπικότητας με έμφαση τον άνθρωπο και χαρίζουν ψυχολογική και πνευματική καλλιέργεια,

Τέχνη & Εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο Σχολείο του 21ου αιώνα

αναπτύσσοντας δεξιότητες πρωτόγνωρες στους μαθητές, οι οποίες θα τους φανούν χρήσιμες σε οποιονδήποτε δρόμο κι αν επιλέξουν, ακόμη κι αν δεν είναι αυτός της μουσικής.

Στα Μουσικά Σχολεία οι μαθητές δεν «παραφωνούν» με εξάρτηση από αλκοόλ ή ναρκωτικά. Αντιθέτως, με το τραγούδι και τη μουσική ξεπερνούν τα οποιαδήποτε προβλήματα και φαινόμενα, όπως για παράδειγμα, επιθετικής συμπεριφοράς ή βίας, αυτισμού και υπερκινητικότητας. Οι μαθητές (αδιάφορο με το αν έχουν ή όχι προβλήματα στην όρασή τους) καθώς και οι εκπαιδευτικοί που έχουν την ευλογία να εργάζονται στα «μελωδικά» αυτά σχολεία, βιώνουν μια ονειρική πραγματικότητα. Μέσα από την ενασχόληση με τη μουσική οι μαθητές μαθαίνουν να ακούν, να εκτελούν και να δημιουργούν μουσική. Επίσης, κατανοούν σε βάθος ιστορικά γεγονότα που συγκλόνισαν την ανθρωπότητα. Κι αυτό, γιατί σε όλους τους αιώνες για κάθε ιστορικό συμβάν έχει δημιουργηθεί μουσική ως έκφραση και μεταφορά των συναισθημάτων των ανθρώπων που το βίωσαν.

Αν μελετηθεί προσεκτικά η Ιστορία Μουσικής θα παρατηρηθεί ότι κανένα ιστορικό γεγονός δεν έχει παραληφθεί. Οι μαθητές μέσα από την επικέντρωσή τους στην ίδια τη μουσική διδάσκονται με ευχάριστο τρόπο και τα υπόλοιπα γνωστικά αντικείμενα σε τέτοιο βαθμό, που θα τολμούσα να επισημάνω: αν λόγω της οικονομικής κρίσης επιβαλλόταν στο ωρολόγιο πρόγραμμα να παραμείνει μόνο ένα μάθημα, που να συμπεριελάμβανε τις περισσότερες δυνατών από τις απαραίτητες γνώσεις και που θα απευθυνόταν σε όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές, αυτό θα μπορούσε να είναι η Μουσική. Για τον λόγο αυτό, πιστεύω στην αναγκαιότητα του να ενισχυθεί οικονομικά από το κράτος η μουσική εκπαίδευση με κατάλληλα εξοπλισμένες αίθουσες με μέσα Νέων Τεχνολογιών.

Η καθημερινή ενασχόληση με τη μουσική, όπως συμβαίνει στα Μουσικά Σχολεία, οξειδώνει τον εγκέφαλο με αποτέλεσμα οι μαθητές να κατανοούν ευκολότερα και γρηγορότερα όλα τα γνωστικά αντικείμενα. Σύμφωνα με τον Νευροβιολόγο Σπ. Ευθυμίου (2012), αν κατανοούσαμε τη λειτουργία του εγκεφάλου, θα αλλάζαμε ριζικά το εκπαιδευτικό σύστημα και συνεπώς και την ηθική των μελλοντικών κοινωνιών. Τα Μουσικά Σχολεία πράγματι επιδιώκουν κατά πρώτον να αποκτήσει ο μαθητής μια ηθικά ολοκληρωμένη προσωπικότητα και κατά δεύτερον να αφομοιώσει τις απαιτούμενες γνώσεις.

Σύμφωνα με τον ιδρυτικό νόμο (3345/2.9.1988, άρθρο 1), στα δημόσια Μουσικά Σχολεία οι μαθητές διδάσκονται και μελετούν καθημερινά τρία μουσικά όργανα. Διδάσκονται επίσης, όλα τα μαθήματα Γενικής Παιδείας και επιπροσθέτως Θεωρητικά Ευρωπαϊκής και Βυζαντινής Μουσικής.

Τέχνη & Εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο Σχολείο του 21ου αιώνα

Επιπλέον, οι μαθητές συμμετέχουν σε Μουσικά Σύνολα (Χορωδία και Ορχήστρα), παραμένοντας αρκετές ώρες στο σχολείο και αναπτύσσοντας αγάπη για τη μουσική αλλά και για τους συμμαθητές τους, τους καθηγητές τους, τη διεύθυνση του σχολείου τους καθώς και για το ίδιο το σχολείο, το οποίο συχνά εκπροσωπούν σε εκπαιδευτικές εκδρομές, συναυλίες, παρελάσεις και διαγωνισμούς στην Ελλάδα και το εξωτερικό.

Οι μαθητές καλλιεργούν το ταλέντο και την ευαισθησία τους στον πολιτισμό, ορίζουν την κουλτούρα τους και μαθαίνουν να εκτιμούν τη μουσική τους κληρονομιά. Μέσα από κάθε είδος μουσικής σέβονται και κατανοούν τον λαό που τη δημιούργησε. Έτσι, οδηγούμαστε έμμεσα στην παγκόσμια ειρήνη που αποτελεί το όραμα όλων μας.

Τα σχολεία γενικής παιδείας συνιστάται να δανειστούν στοιχεία από τη λειτουργία των Μουσικών Σχολείων, όπως τη συμμετοχή σε Μουσικά Σύνολα, όπου οι μαθητές μαθαίνουν να εργάζονται για το κοινό καλό, αναπτύσσοντας παράλληλα με την πνευματική υπόσταση και τη συναισθηματική τους ευφυΐα.

Στα Μουσικά Σχολεία διατίθενται σύγχρονοι και κατάλληλα εξοπλισμένοι χώροι: Διδασκαλίας, Ατομικών Μαθημάτων, Εικαστικών, Μουσικών Συνόλων, Αμφιθέατρο με σύγχρονες εγκαταστάσεις φωτισμού και ηχογράφησης, Βιβλιοθήκη/Αναγνωστήριο με υποδομή παρουσιάσεων οπτικοακουστικού υλικού, Στούντιο Ηχογράφησης, Εργαστήριο Πληροφορικής, Εργαστήριο Χημείας, Αίθουσα Φυσικών Επιστημών, Εργαστήριο Φωτογραφίας, Χώροι Εστίασης, Αποθήκη Εξοπλισμού και Υπόγειο Παρκινγκ.

Επισημαίνεται ότι στα κτίρια δεν έχει εμφανιστεί ουδέποτε ούτε μία υλική ζημιά, καθώς οι μαθητές λατρεύουν το περιβάλλον, στο οποίο περνούν ευτυχισμένοι αρκετές ώρες ημερησίως. Εκεί χαλαρώνουν και μοιράζονται τη μουσική και τον εσωτερικό τους κόσμο με τους συμμαθητές τους, χωρίς να νιώθουν ίχνος δυσάρεστου συναισθήματος που θα οδηγούσε σε βία, γιατί με τη μουσική εκτονώνονται και «καθαρίζεται» η ψυχή τους (Αριστοτέλης).

Τα αναμφισβήτητα θετικά αποτελέσματα του Μουσικού Σχολείου στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση από το 1988 έως σήμερα ενισχύουν την ανάγκη αύξησης ωρών Μουσικής στα σχολεία γενικής παιδείας καθώς και ίδρυσης Μουσικών Δημοτικών Σχολείων. Κι αυτό, γιατί στη σύγχρονη κοινωνία που ζούμε, η μουσική εκπαίδευση δεν είναι δίκαιο να αποτελεί προνόμιο μόνο των μαθητών από εύπορες οικογένειες ή από περιβάλλον με την απαιτούμενη θετική στάση προς την

Τέχνη & Εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο Σχολείο του 21ου αιώνα

ενασχόληση με τη μουσική. Η μουσική απευθύνεται σε όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές και με τις νότες της γεμίζει πλουσιοπάροχα όλες τις ανθρώπινες ψυχές που ξέρουν να διακρίνουν πεντακάθαρα -ακριβώς σαν να είχαν μάτια- κάθε άκουσμα πραγματικά ωραίο.

Επίλογος

Στην εισήγηση αυτή θα υποστηριχτεί ότι υπάρχει ανάγκη μιας Νέας Παιδαγωγικής με σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας. Στην Παιδαγωγική αυτή θα γίνεται προσπάθεια να ανακαλύπτει ο εκπαιδευτικός τις ιδιαίτερες ικανότητες και τα ταλέντα των μαθητών του χωρίς να δίνεται έμφαση στις αδυναμίες του. Θα βρίσκει συνεπώς τον τρόπο με τον οποίο ο κάθε μαθητής μαθαίνει και θα του δείχνει εγκαίρως το μονοπάτι που είναι κατάλληλο για εκείνον να ακολουθήσει. Σίγουρα για κάθε μαθητή υπάρχει κάτι που πραγματικά τον ενδιαφέρει και μπορεί να επιτύχει σε αυτό. Βγάζοντας στην επιφάνεια τις πραγματικές ανησυχίες και ικανότητες του μαθητή, θα καταφέρει τελικά να ανακαλύψει τις αληθινές ανάγκες του και θα οδηγηθεί στον δρόμο που θα τον κάνει πραγματικά ευτυχισμένο (Μαρκέα, 2009).

Επίσης, η καλή συνεργασία του εκπαιδευτικού με το οικογενειακό περιβάλλον του μαθητή θα συμβάλλει θετικά στην πρόοδό του και σε όλη την εξέλιξή του σε όποιο δρόμο κι αν διαλέξει στη ζωή του (βλ. Fletcher & Presland, 1990· Wolfendale, 1986). Συχνά η επίδοση ενός μαθητή στο σχολείο μπορεί να έχει τις αιτίες της στον τρόπο που αυτός μεγαλώνει στο σπίτι ή σε άλλους κληρονομικούς παράγοντες. Από τη γνωριμία με την οικογένεια ενός μαθητή ο εκπαιδευτικός μπορεί να κατανοήσει ακόμη περισσότερο τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του και γενικότερα τις ιδιαιτερότητές του και να δώσει έμφαση στα θετικά του στοιχεία, αποδυναμώνοντας ταυτόχρονα κάθε τροχοπέδη.

Επειδή όλοι οι μαθητές μας είναι χαρισματικοί σε κάποιον τομέα (Markea, 2005), το εκπαιδευτικό σύστημα χρειάζεται να επικεντρώσει την προσοχή του στην ανακάλυψη αυτών των ιδιαίτερων ταλέντων του κάθε μαθητή και να του δείξει εγκαίρως τον δρόμο που θα ακολουθήσει. Για τον λόγο αυτό, προτείνεται το Μουσικό Σχολείο ως πρότυπο ενός τύπου εκπαίδευσης κατάλληλης για όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές.

Χρειαζόμαστε ευτυχισμένους πολίτες που θα καταλήξουν, εφόσον οι ίδιοι το επιθυμούν, στα πανεπιστήμια, στα οποία θα σπουδάζουν με επιτυχία στον τομέα που πραγματικά τους ενδιαφέρει και θα φοιτούν στη δική τους πατρίδα χωρίς να χρειάζεται να μεταναστεύουν με όλες τις αρνητικές

Τέχνη & Εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο Σχολείο του 21ου αιώνα

επιπτώσεις στην ελληνική οικογένεια! Χωρίς εισαγωγικές εξετάσεις για τα πανεπιστήμια και χωρίς τη σχεδόν τυχαία εισαγωγή των μαθητών σε σχολές που δεν είναι πάντοτε της δικής τους επιλογής, αλλά συμπτωματική λόγω της εξαιρετικής τους επίδοσης σε μαθήματα που δεν είναι πάντοτε της αρεσκείας τους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Cummins, J., Empowering minority students: a framework for intervention, *Harvard Educational Review*, 1986, Vol. 56, pp. 18-35.

Ευθυμιάπουλος, Σπ., *Είμαστε ο εγκέφαλός μας*, (Διαθέσιμο on line: http://www.hsfh.gr/2011/images/stories/gia_to_koino_items/omilies/we_and_our_brains_2012.pdf, προσπελάστηκε στις 08/03/2012).

Eitan, Z., Ornoy, E., Granot, R. Y., Listening in the dark: Congenital and early blindness and cross-domain mappings in music, *Psychomusicology: Music, Mind, and Brain*, Jun 2012, Vol. 22(1), pp. 33-45.

Fletcher, P. & Presland, J., Contracting to Overcome Adjustment Problems, *Support for Learning*, 1990, Vol. 5(3): 153-8.

Gardner, H., *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, New York: Basic Books, 1983.

Gardner, H., *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*, New York: Basic Books, 1993.

Graham, R. M. Music Education in Exceptional Children, In R. Colwell (Ed.), *Basic Concepts in Music Education, II*. Colorado: University Press of Colorado, 1991.

Hasselbring, T. S. & Williams Glaser, C. H., Use of Computer Technology to Help Students with Special Needs, *The Future of Children*, Vol. 10 (2), *Children and Computer Technology*, United States: Princeton University, (Autumn - Winter, 2000), pp. 102-122.

Markea, G. G., *Talent in piano playing: A study of exceptional gifted Greek soloists*, Athens: Athens Institute for Education and Research, 2005, ISBN 960-88672-1-5.

Μαρκεά, Γ. Γ., *Διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς για να μην α-τονήσει το μάθημα της Μουσικής*, Δημοσιευμένο στην ιστοσελίδα www.peemde.gr στις 6 Φεβρουαρίου 2009.

Τέχνη & Εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο Σχολείο του 21ου αιώνα

Markea, G. G., *The use of Modern Technologies in the Music classroom: Research in Greece*, Athens: Proforma, 2014, ISBN 978-960-93-6148-4.

Ματσαγγούρας, Γ. Η., *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*, Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης, 2008, ISBN 978-960-333-089-9.

Ockelford, A., Welch, G., Jewell-Gore, L., Cheng, E., Vogiatzoglou, A., & Himonides, E., Sounds of intent, phase 2: Gauging the music development of children with complex needs, *European Journal of Special Needs Education*, 2011, Vol. 26(2), pp. 177-199. Ανακτήθηκε από το: www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/08856257.2011.563606#preview.

Orff, G., *The Orff Music Therapy* (Translation: M. Murray), New York: Schott Music Corporation, 1980.

Vygotsky, L. S., *Mind and society: The development of higher mental processes*, Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

Wolfendale, S., Involving Parents in Behavioural Management, a Whole-School Approach. *Support for Learning*, 1986, Vol. 1(4), pp. 32-8.

Βελτιώστε τα Προβλήματα Όρασης με Μουσική. *Υγεία και Επιστήμη*. Διαθέσιμο on line: <http://www.otherside.gr/2009/04/veltiwste-ta-provlimata-orasis-me-mousiki/#ixzz3mGky51Fa>, προσπελάστηκε τον Απρίλιο του 2009.

Ιδρυτικός Νόμος για τα Μουσικά Σχολεία. 3345/2-9-1988, άρθρο 1.

Τέχνη & Εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο Σχολείο του 21ου αιώνα

ΕΙΣΗΓΗΣΗ 7^η

«Ανακαλύπτω τον Εαυτό μου μέσα από τους Ρόλους της Ζωής: ένα πρόγραμμα αγωγής υγείας σε εφήβους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αξιοποιώντας τη δραματική τέχνη και το video»

Μητρόπουλου Ελένη, Φιλολόγος Ειδικής Αγωγής

Πλιάτσικα Χριστίνα, Φιλολόγος Ειδικής Αγωγής & Ψυχολόγος

Περίληψη

Η τέχνη, όπως αναφέρουν θεωρητικοί και ερευνητές, αποτελεί εναλλακτικό μέσο έκφρασης των παιδιών με φυσικό και αυθόρμητο τρόπο που μπορεί να συμβάλλει στη βελτίωση των κοινωνικών τους δεξιοτήτων και στην αντιμετώπιση των συναισθηματικών τους δυσκολιών, ιδιαίτερα των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η αξιοποίηση της τέχνης στην εκπαίδευση αποτελεί ιδιαίτερη πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, οι οποίοι καλούνται να επιλέξουν εκείνα τα εργαλεία και τις τεχνικές από τις διάφορες μορφές τέχνης, που θα ικανοποιούν τις ανάγκες των μαθητών και θα συμβάλλουν στην επίτευξη των προκαθορισμένων εκπαιδευτικών στόχων. Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται ένα πρόγραμμα αγωγής υγείας που εφαρμόστηκε στους τελειόφοιτους μαθητές ενός ειδικού επαγγελματικού γυμνασίου. Στόχος του προγράμματος ήταν να εκπαιδευτούν οι μαθητές σε κοινωνικές δεξιότητες, ώστε να προετοιμαστούν για τους διάφορους ρόλους που πρόκειται να αναλάβουν ως άτομα μέσα στην κοινωνία (μαθητές σε ένα καινούργιο σχολείο, εργαζόμενοι κ.ά.). Η μεθοδολογική προσέγγιση του προγράμματος αξιοποίησε αφενός στοιχεία και τεχνικές της δραματικής τέχνης (παντομίμα, παιχνίδια ρόλων) και αφετέρου τα εργαλεία της ψηφιακής τεχνολογίας για τη δημιουργία βίντεο. Τα αποτελέσματα του προγράμματος έδειξαν ότι οι μαθητές μέσα από δημιουργικές διαδικασίες βελτίωσαν τις δεξιότητες συνεργασίας, απέκτησαν περισσότερη αυτογνωσία και αυτοπεποίθηση και ενδυναμώθηκαν ως προς τη διαχείριση των νέων καταστάσεων που θα αντιμετωπίσουν μελλοντικά.

Λέξεις κλειδιά: ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, πρόγραμμα αγωγής υγείας, κοινωνικές δεξιότητες, κοινωνικοί ρόλοι, δραματική τέχνη, βίντεο

Τέχνη & Εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο Σχολείο του 21ου αιώνα

Εισαγωγή

Η τέχνη στην εκπαίδευση, είτε ως διακριτό γνωστικό αντικείμενο (κυρίως οι εικαστικές τέχνες και η μουσική) στο βασικό αναλυτικό πρόγραμμα των σχολείων είτε ως εξωσχολικό πρόγραμμα (κυρίως το δράμα, ο χορός και η ψηφιακή τέχνη) συνδέεται με την ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης⁹⁰. Ωστόσο, παρατηρείται η ολοένα αυξανόμενη τάση για αξιοποίησή της ως μέσου και για την επίτευξη των στόχων και άλλων γνωστικών αντικειμένων, όπως για παράδειγμα των μαθηματικών και της γλώσσας αλλά και για την καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων στους μαθητές (π.χ. συνεργασίας, επικοινωνίας, ενσυναίσθησης κ.ά.), σύμφωνα και με έρευνα που πραγματοποιήθηκε για τους σκοπούς της καλλιτεχνικής εκπαίδευσης στα αναλυτικά προγράμματα τριάντα κρατών-μελών του δικτύου Ευρυδίκη⁹¹. Η τάση αυτή, του πολυδιάστατου ρόλου των τεχνών στην εκπαίδευση που αποσκοπούν όχι μόνο στην καλλιέργεια δεξιοτήτων κριτικής και δημιουργικής σκέψης αλλά και δεξιοτήτων σχετικών με το εκάστοτε γνωστικό αντικείμενο, καθώς και συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων, αποτυπώνεται και στα επίσημα κείμενα πολιτικής και έρευνας διεθνών οργανισμών που αναφέρονται σε θέματα εκπαίδευσης.

Πιο συγκεκριμένα, η Unesco υποστήριξε τόσο στο Συνέδριο στη Λισαβόνα⁹² όσο και στη Σεούλ⁹³ το θεμελιώδη ρόλο που διαδραματίζουν οι τέχνες στην ανάπτυξη των παιδιών, γεγονός που καθιστά αναγκαία την παρουσία τους στα εκπαιδευτικά συστήματα όλων των κρατών-μελών του ΟΗΕ. Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή πρότεινε, επίσης, την Ευρωπαϊκή Ατζέντα για τον Πολιτισμό, όπου αναγνωρίζεται η αξία της καλλιτεχνικής εκπαίδευσης στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της καινοτομίας, καθώς και στην καλλιέργεια των ικανοτήτων των νέων του 21^{ου} αιώνα⁹⁴. Στο ίδιο πλαίσιο κινείται και το ψήφισμα του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου για τις καλλιτεχνικές σπουδές στην Ευρώπη, το οποίο πρότεινε, ανάμεσα σε άλλα, την υποχρεωτικότητα της καλλιτεχνικής

⁹⁰ European Expert Network on Culture (EENC), *The Role of Arts Education in Enhancing School Attractiveness: a literature review*, 2012, p. 5

⁹¹ Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA), *Arts and Cultural Education at School in Europe*. Eurydice: Brussels, 2009, p. 12-15

⁹² UNESCO, *Road Map for Arts Education*, in: *The World Conference on Arts Education: Building Creative Capacities for the 21st Century*, Lisbon, 6-9 March 2006, p. 1-26

⁹³ UNESCO, *Seoul Agenda: Goals for the Development of Arts Education*. UNESCO's Second World Conference on Arts Education, Seoul, The Republic of Korea, 25-28 May 2010, p. 1-10

⁹⁴ European Commission, *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic And Social Committee and the Committee of the Regions on a European Agenda for Culture in a Globalizing World*, 2007, 242 final

Τέχνη & Εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο Σχολείο του 21ου αιώνα

εκπαίδευσης σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης και την ανάγκη εποπτείας και συντονισμού αυτής, καθώς και παρακολούθησης των επιπτώσεών της στις ικανότητες των μαθητών στην Ευρωπαϊκή Ένωση⁹⁵.

Στο πλαίσιο, λοιπόν, της μελέτης των επιδράσεων των τεχνών στις ικανότητες των μαθητών, διεξήχθη και το διεθνές πρόγραμμα DICE σε 12 χώρες, υποστηριζόμενο από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, με στόχο τη διερεύνηση των επιδράσεων των δραστηριοτήτων του εκπαιδευτικού δράματος στις βασικές ικανότητες της Λισαβόνας (επικοινωνία στη μητρική γλώσσα, κοινωνική ευθύνη κ.λπ.). Μερικά από τα αποτελέσματα αυτού του διετούς προγράμματος έδειξαν ότι οι συμμετέχοντες είναι περισσότερο πιθανό, σε σχέση με τους συνομηλίκους τους που δεν συμμετείχαν στο πρόγραμμα, να αισθάνονται δημιουργικοί, να τους αρέσει το σχολείο, να είναι καλύτεροι στην επίλυση προβλημάτων, να λειτουργούν με ενσυναίσθηση⁹⁶.

Τέλος, όπως προκύπτει μέσα από ερευνητικά δεδομένα, υπάρχουν ισχυρές ενδείξεις ότι η συμπερίληψη των τεχνών στην εκπαίδευση μπορεί να κάνει το σχολείο πιο ελκυστικό τόσο για τους μαθητές όσο και για τους γονείς, βελτιώνοντας το σχολικό κλίμα, μειώνοντας τις αρνητικές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και την αντικοινωνική συμπεριφορά, παρέχοντας ευκαιρίες για επικοινωνία και συναισθηματική ανάπτυξη και εφαρμόζοντας σε ικανοποιητικό βαθμό πιο αποτελεσματικές πρακτικές για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες⁹⁷.

Οφέλη δραματικής τέχνης για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Οι τεχνικές του δράματος έχουν εφαρμοστεί σε πολλές περιοχές της εκπαίδευσης και σε διάφορα κλινικά περιβάλλοντα. Η αποτελεσματικότητα της χρήσης αυτών στη βελτίωση κοινωνικο-γνωστικών δεξιοτήτων έχει θεωρητικά ερείσματα, αφού η δραματοποίηση προϋποθέτει την παρατήρηση και την ανάλυση των χαρακτήρων, την έκφραση και τον έλεγχο των συναισθημάτων,

⁹⁵ European Parliament, *European Parliament Resolution of 24 March 2009 on Artistic Studies in the European Union*, INI/2008/2226, 2009, p. 3-4

⁹⁶ Drama Improves Lisbon Key Competences in Education (DICE), *The DICE has been cast. Research findings and recommendations on educational theatre and drama*, 2010, p. 96-97

⁹⁷ European Expert Network on Culture (EENC), *The Role of Arts Education in Enhancing School Attractiveness: a literature review*, 2012, p. 21

Τέχνη & Εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο Σχολείο του 21ου αιώνα

στοιχεία που μπορεί να συμβάλλουν στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, στη διαχείριση των συναισθημάτων και στην ανάπτυξη της αυτοαντίληψης του ατόμου ⁹⁸.

Ειδικότερα, όσον αφορά το χώρο της ειδικής αγωγής, πολλοί μελετητές έχουν επισημάνει τα οφέλη της δραματικής τέχνης για τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς και πώς μπορεί αυτή να αξιοποιηθεί, προκειμένου να καλλιεργηθούν γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες. Η δραματική τέχνη, σύμφωνα με την Cattanach ⁹⁹, ενθαρρύνει την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία της μάθησης - με τη γνώση να κατακτάται με βιωματικό τρόπο - ενισχύει τη δημιουργία εσωτερικών κινήτρων και συναισθημάτων ικανοποίησης και, επομένως, επιδρά στην τόνωση της αυτοεκτίμησης. Αποτελεί, επίσης, καινοτόμο προσέγγιση για την εκπαίδευση των ατόμων στις κοινωνικές δεξιότητες ¹⁰⁰, ενώ παράλληλα επιτρέπει μέσα από μία ποικιλία δραστηριοτήτων και τεχνικών την έκφραση των συναισθημάτων με όλες τις αισθήσεις ¹⁰¹ και την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και των δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων ¹⁰². Τέλος, αναγνωρίζεται ως ιδιαίτερα σημαντικός ο ρόλος του δράματος στη χειραφέτηση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς μέσα από την απόκτηση ταυτότητας, μπορούν τα άτομα να αναγνωρίσουν την καταπίεση που αισθάνονται μέσα στην κοινωνία ¹⁰³.

Αυτοαντίληψη, αυτοαποτελεσματικότητα και κοινωνική συμπεριφορά μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Η αυτοαντίληψη αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους και πιο μελετημένους όρους που συνδέονται με την έρευνα στο πεδίο των μαθησιακών δυσκολιών. Αφορά την αναγνώριση και κατηγοριοποίηση των λεκτικών και εξωλεκτικών μηνυμάτων που λαμβάνει το κάθε μέλος της επικοινωνιακής διαδικασίας. Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες φαίνονται να δυσκολεύονται

⁹⁸ Winner Elen, Thalia Goldstein, and Stephan Vincent-Lancrin, *Art for Art's Sake?: The Impact of Arts Education*, Educational Research and Innovation, Paris, OECD Publishing, 2013, p. 223

⁹⁹ Cattanach Ann, *Drama for people with special needs*, A. & C. Black, 1996

¹⁰⁰ Anderson Mary G., *The Use of Selected Theatre Rehearsal Technique Activities with African-American Adolescents Labeled Behavior Disordered*, in: *Exceptional Children*, 1992, 59, no 2, p. 132-140

Matson Johnny L., Alan E. Kazdin, and Karen Esveldt-Dawson, *Training interpersonal skills among mentally retarded and socially dysfunctional children*, in: *Behaviour Research and Therapy*, 18, no. 5, 1980, p. 419-427

¹⁰¹ Schoon Susan, *Using dance experience and drama in the classroom*, in: *Childhood Education*, 74, no. 2, 1997, p. 78-82

¹⁰² Bailey Sally, and Disability Solutions, *Drama: A powerful tool for social skill development*, in: *Disability Solutions* 2, no. 1, 1997, p. 1-5

¹⁰³ Jennings, 1973, στο: Κοντογιάννη Άλκηστις, *Η δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 2000

Τέχνη & Εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο Σχολείο του 21ου αιώνα

στην ταξινόμηση των συναισθημάτων που αντιλαμβάνονται, έχοντας επίγνωση του ελλείμματός τους στις κοινωνικές δεξιότητες, στη μη λεκτική επικοινωνία, καθώς και στην επίλυση των κοινωνικών τους προβλημάτων. Οι ελλείψεις, που παρουσιάζουν στη χρήση και κατανόηση των πραγματολογικών αποχρώσεων της γλώσσας, δημιουργούν δυσκολίες στην επικοινωνιακή τους ικανότητα, στην ακαδημαϊκή τους επίδοση αλλά και στο κοινωνικό τους προφίλ¹⁰⁴. Η αυτοαντίληψη σχηματίζεται και πηγάζει σε μεγάλο βαθμό από την αλληλεπίδραση του ατόμου με το περιβάλλον του και τα διάφορα κοινωνικά πλαίσια στα οποία δρα. Ο κοινωνικός ρόλος που υιοθετεί κάθε φορά το άτομο καθορίζει τη συμπεριφορά που θα επιδείξει, προσπαθώντας να φέρει σε συμφωνία το εξέχον χαρακτηριστικό του ρόλου του με τις απαιτήσεις του περιβάλλοντος¹⁰⁵.

Ένα από τα πιο συχνά ευρήματα περιγράφει τα χαμηλά ποσοστά των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες σε σχέση με την ακαδημαϊκή τους αυτοαντίληψη συγκριτικά με αυτή των συμμαθητών τους. Ωστόσο, σε ό, τι αφορά τον τομέα της κοινωνικής αυτοαντίληψης, η εικόνα που παρουσιάζεται είναι πιο συγκεχυμένη και ασαφής, εξαρτώμενη από ατομικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες. Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες δείχνουν να εκφράζουν με μεγαλύτερη συνέπεια πιο αρνητικά συναισθήματα σε σχέση με τους συμμαθητές τους. Κατάθλιψη, άγχος και αισθήματα μοναξιάς φαίνεται να προμηνύουν τις δυσκολίες που θα αντιμετωπίσουν οι μαθητές αυτοί κατά τη διάρκεια της σχολικής τους ζωής¹⁰⁶.

Μία άλλη εξίσου σημαντική έννοια με την αυτοαντίληψη που σχετίζεται με την κοινωνική συμπεριφορά είναι η αυτοαποτελεσματικότητα, η οποία αναφέρεται σε προσωπικές κρίσεις σχετικά με την απόδοση του ατόμου σε ένα συγκεκριμένο τομέα και θεωρείται ότι μπορεί να επηρεάσει αφενός την επιλογή των δραστηριοτήτων και αφετέρου την κινητοποίησή του. Η αυτοαποτελεσματικότητα ως έννοια σχετίζεται όχι μόνο με τις αντιλήψεις για τις σχολικές επιδόσεις αλλά και με τις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες (π.χ. διαχείριση προκλήσεων, συναισθημάτων, σχέσεις με συνομηλίκους, διεκδικητικότητα)¹⁰⁷. Μαθητές που έχουν χαμηλή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας για την απόκτηση νοητικών δεξιοτήτων μπορεί να αποφύγουν

¹⁰⁴ Bryan Tanis, Karen Burstein, and Cevriye Ergul, *The social-emotional side of learning disabilities: A science-based presentation of the state of the art*, in: *Learning Disability Quarterly*, 27, no. 1, 2004, p. 46-47

¹⁰⁵ Roberts Brent W., and Eileen M. Donahue, *One personality, multiple selves: Integrating personality and social roles*, in: *Journal of Personality*, 62, no. 2, 1994, p. 213

¹⁰⁶ Bong Mimi and Einar M. Skaalvik, *Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really?*, in: *Educational Psychology Review*, 15, no. 1, 2003, p. 1-40

¹⁰⁷ Bandura Albert, Claudio Barbaranelli, Gian Vittorio Caprara, and Concetta Pastorelli, *Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories*, in: *Child development*, 2001, p. 187-206

Τέχνη & Εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο Σχολείο του 21ου αιώνα

συγκεκριμένες δραστηριότητες, σε αντίθεση με εκείνους που κρίνουν τον εαυτό τους ως πιο αποτελεσματικό. Κατά τον ίδιο τρόπο, μαθητές με υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα επιδεικνύουν μεγαλύτερη προσπάθεια και επιμονή στη διαχείριση δύσκολων καταστάσεων, σε σχέση με τους μαθητές που αμφιβάλλουν για τις ικανότητές τους¹⁰⁸.

Πέρα από τις νοητικές διεργασίες που επηρεάζονται από την αυτοαντίληψη και την αυτοαποτελεσματικότητα, σημαντική φαίνεται να είναι η επίδραση που ασκείται και στις συναισθηματικές διεργασίες. Οι μαθητές που πιστεύουν ότι μπορούν να χειριστούν τις καταστάσεις και να τα καταφέρουν, βιώνουν λιγότερο άγχος. Επίσης, η επιτυχής έκβαση δραστηριοτήτων και η ικανοποίηση των προσωπικών προσδοκιών οδηγεί σε αίσθημα πληρότητας, ευεξίας και λειτουργικότητας, μειώνοντας την πιθανότητα για εμφάνιση κατάθλιψης¹⁰⁹.

Η συνύπαρξη με άλλους μαθητές στην τάξη και γενικότερα στην ομάδα με τους ομηλικούς δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να κάνουν συγκρίσεις ως προς την επίδοσή τους, να πάρουν ανατροφοδότηση και να παρατηρήσουν τη συμπεριφορά των άλλων σε αντίστοιχες συνθήκες. Η μάθηση που βασίζεται στην ενίσχυση του κινήτρου συνδέεται με τα χαρακτηριστικά του μαθητή, τις προσδοκίες που έχει για ένα συγκεκριμένο τομέα, το βαθμό εμπλοκής του μαθητή στη δραστηριότητα, καθώς και τις εκπαιδευτικές πρακτικές σε συνδυασμό με τις στρατηγικές μάθησης που εφαρμόζονται. Η στοχοθεσία, η κοινωνική σύγκριση και η γνωστική επεξεργασία των ερεθισμάτων που λαμβάνουν οι μαθητές, τους βοηθούν να δομούν τόσο την αυτοαντίληψη όσο και την αυτοαποτελεσματικότητά τους¹¹⁰.

Οι μαθητές με υψηλό δείκτη αυτοαποτελεσματικότητας βιώνουν λιγότερη απόρριψη από τους συμμαθητές τους, απολαμβάνοντας μεγαλύτερα ποσοστά κοινωνικότητας. Στον αντίποδα βρίσκονται οι μαθητές με χαμηλή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας, οι οποίοι εκδηλώνουν σωματική και λεκτική επιθετικότητα, καθώς και μεγαλύτερη πιθανότητα για εμφάνιση αρνητικών συμπεριφορών. Είναι πολύ σημαντικό να σημειωθεί, ωστόσο, πως η αυτοαντίληψη και η αυτοαποτελεσματικότητα των μαθητών βρίσκεται σε άμεση και αμφίδρομη σχέση με την

¹⁰⁸ Schunk Dale, *Self-Efficacy and Classroom Learning*, in: *Psychology in the Schools*, 22, 1985, p. 208-223

¹⁰⁹ Bandura Albert, *Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning*, in: *Educational psychologist*, 28, no. 2, 1993, p. 144

¹¹⁰ Schunk Dale, *Self-Efficacy and Classroom Learning*, in: *Psychology in the Schools*, 22, 1985, p. 208-223

Τέχνη & Εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο Σχολείο του 21ου αιώνα

αυτοαποτελεσματικότητα και του υπόλοιπου συστήματος, εννοώντας των εκπαιδευτικών, των γονιών αλλά και ολόκληρου του συστήματος του σχολείου ¹¹¹.

Σπουδαίο ρόλο διαδραματίζει στην ομάδα των ομηλικών η βίωση και το μοίρασμα του συναισθήματος. Οι δραστηριότητες μέσα στην ομάδα ενισχύουν το δέσιμο των μαθητών και οδηγούν στη δημιουργία κοινών συναισθηματικών εμπειριών και αναμνήσεων. Η μεταξύ τους αλληλεπίδραση, καθώς και τα αισθήματα που καλούνται να διαχειριστούν, τους βοηθούν να δομούν τη βάση για τη δημιουργία φιλικών σχέσεων αλλά και την ισχυροποίηση της εικόνας που έχουν τόσο για τον εαυτό τους όσο και για την αυτοαποτελεσματικότητά τους ¹¹².

Η δραματοποίηση συναισθημάτων και γεγονότων λειτουργεί επικουρικά τόσο στην εσωτερική ανασκόπηση όσο και στην εξωτερική αναπαράσταση των βαθύτερων γνωστικών, συναισθηματικών, αισθητικών και ηθικών αναγκών του ατόμου. Σε ένα μη επικριτικό κλίμα, με πνεύμα αποδοχής και ζεστασιάς, το άτομο έχει τη δυνατότητα να ενισχύσει την αυτοεικόνα του και να βελτιώσει την αυτοαντίληψή του. Η εκπαίδευση των μαθητών σε διάφορους κοινωνικούς ρόλους και η αναγνώριση των περιορισμών αλλά και των δυνατοτήτων που θέτει ο καθένας από αυτούς αποτελούν το κατάλληλο πλαίσιο για διορθωτικές παρεμβάσεις, καθώς και για τη διαμόρφωση της αρμόζουσας ανατροφοδότησης. Η απουσία της απειλητικής διάθεσης εκ μέρους των άλλων μελών ενισχύει τις υπάρχουσες θετικές συμπεριφορές, βοηθώντας τους παρορμητικούς και επιθετικούς μαθητές να διαχειριστούν το θυμό τους αλλά και τους πιο εσωστρεφείς και συνεσταλμένους να εμπλακούν σε ομαδικές δραστηριότητες ¹¹³.

Τα αποτελέσματα των ερευνών για την προσαρμοστικότητα, τα κίνητρα και τις στρατηγικές μάθησης των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες δίνουν αντιφατικά μηνύματα, δείχνοντας πως όλοι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες δεν έχουν το ίδιο προφίλ. Αυτό μπορεί να εξηγηθεί από το γεγονός ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες σχηματίζουν μη ρεαλιστικές αξιολογήσεις σχετικά με τις ικανότητές τους, λόγω των ελλειμμάτων που παρουσιάζουν στις μεταγνωστικές τους δεξιότητες. Επίσης, η κοινωνική αποδοχή και η θετική ανατροφοδότηση που λαμβάνουν από τους

¹¹¹ Bandura Albert, *Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning*, in: Educational psychologist, 28, no. 2, 1993, p. 138-144

¹¹² Frijda, Nico H., and Batja Mesquita, *The social roles and functions of emotions*, Washington, DC, American Psychological Association, 1994, p. 82-84

¹¹³ Freeman Gregory D., Kathleen Sullivan, and C. Ray Fulton, *Effects of creative drama on self-concept, social skills, and problem behavior*, in: The Journal of Educational Research, 96, no. 3, 2003, p. 131-138

Τέχνη & Εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο Σχολείο του 21ου αιώνα

άλλους (εκπαιδευτικούς, φίλους, γονείς), η έλλειψη προσπάθειας και εμπλοκής τους στις ακαδημαϊκές υποχρεώσεις τους, καθώς και η αποφευκτική συμπεριφορά τους να αξιολογούν τις ικανότητές τους, τους οδηγούν να αποδίδουν τις αποτυχίες τους στην έλλειψη προσπάθειας. Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες τείνουν να αποδίδουν τις επιτυχίες τους σε εξωτερικούς παράγοντες, όπως είναι η τύχη ή η βοήθεια από τους άλλους, ενώ τις αποτυχίες τους σε έλλειψη ικανότητας. Η δημιουργία του αισθήματος της μαθημένης αβοηθησίας (“learned helplessness”) μπορεί να εντείνει την καταθλιπτική διάθεση και απελπισία των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, σχηματίζοντας την πεποίθηση, πως όσο και αν προσπαθήσουν δεν θα τα καταφέρουν

114

Η διαχείριση των συγκρούσεων αποτελεί απάντηση στην εκδήλωση βίας στο σχολικό πλαίσιο. Αφορά τη διαδικασία αντιμετώπισης περιστατικών βίας και προϋποθέτει την ύπαρξη κάποιων σημαντικών δεξιοτήτων που έχουν να κάνουν με την αναγνώριση και τον έλεγχο του συναισθήματος, τη λήψη απόφασης και τη δημιουργία ηθικών συλλογισμών. Η εκμάθηση της διαχείρισης του θυμού και των τεχνικών ενσυναίσθησης, σε συνδυασμό με την επίδειξη του τρόπου εφαρμογής των προκοινωνικών δεξιοτήτων βοηθούν στην εξομάλυνση των διαφορών ανάμεσα στους μαθητές με ή χωρίς μαθησιακές δυσκολίες.

Η εξοικείωση σε τεχνικές επίλυσης προβλημάτων και εναλλακτικών λύσεων μπορεί να αφορά τόσο τους μαθητές όσο και τους γονείς τους. Η διαχείριση των συγκρούσεων βασίζεται στις αρχές της διαμεσολάβησης, λαμβάνοντας σοβαρά υπόψη την αντιμετώπιση μιας διαμάχης ως μιας διαδικασίας αναπόφευκτης και καταστροφικής, όταν χρησιμοποιούνται ακατάλληλες παρεμβάσεις. Η διαμεσολάβηση ανάμεσα στα μέλη της ομάδας, που εμπλέκονται στην εκάστοτε διαφωνία, λαμβάνει χώρα, όταν και οι δυο πλευρές μαθαίνουν να εκφράζουν τις ανάγκες τους και να διαπραγματεύονται τις διαφορετικές απόψεις τους. Στο σημείο αυτό, κρίνεται απαραίτητη η

¹¹⁴ Núñez José Carlos, Julio A. González- Pienda, Soledad González- Pumariega, Cristina Rocés, Luis Alvarez, Paloma González, Ramón G. Cabanach, Antonio Valle, and Susana Rodríguez, *Subgroups of attributional profiles in students with learning difficulties and their relation to self- concept and academic goals*, in: Learning Disabilities Research & Practice, 20, no. 2, 2005, p. 86-97

Τέχνη & Εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο Σχολείο του 21ου αιώνα

πρότερη εξάσκηση των μαθητών σε γνωστικές και συναισθηματικές δεξιότητες που έχουν να κάνουν περισσότερο με την ανάληψη πρωτοβουλιών και την ενεργητική ακρόαση¹¹⁵.

Δραματική τέχνη και εκπαίδευση παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις κοινωνικές δεξιότητες

Η αποτελεσματικότητα των εφαρμογών του δράματος στη βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες επιβεβαιώνεται σε αρκετά σημαντικό βαθμό μέσα από ερευνητικά δεδομένα που έχουν προκύψει από προγράμματα παρέμβασης, τόσο στην Ελλάδα όσο και διεθνώς, σε ομάδες μαθητών με διαφορετικές ειδικές ανάγκες (μαθητές με προβλήματα όρασης, συναισθηματικές και γνωστικές δυσκολίες, μαθησιακές δυσκολίες, αυτισμό κ.ά.)¹¹⁶. Όπως

¹¹⁵ Breunlin Douglas C., Rocco A. Cimmarusti, Tara L. Bryant-Edwards, and Joshua S. Hetherington, *Conflict resolution training as an alternative to suspension for violent behaviour*, in: *The Journal of Educational Research*, 95, no. 6, 2002, p. 349-357

¹¹⁶ Bieber-Schut Ruth, *The use of drama to help visually impaired adolescents acquire social skills*, in: *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 85, no 8, 1991, p. 340-341

Buege Carol, *The Effect of Mainstreaming on Attitude and Self-Concept Using Creative Drama and Social Skills Training*, in: *Youth Theatre Journal*, 7, no. 3, 1993, p. 19-22

Chandler Michael J., *Egocentrism and antisocial behavior: The assessment and training of social perspective-taking skills*, in: *Developmental Psychology*, 9, no. 3, 1973, p. 326-332

Chandler Michael J., Stephen Greenspan, and Carl Barenboim, *Judgments of intentionality in response to videotaped and verbally presented moral dilemmas: The medium is the message*, in: *Child Development*, 44, no 2, 1973, p. 315-320

Chin Ray J., Mary M. Chin, Philip Palombo, Carol Palombo, Gerry Bannasch, and Peter M. Cross, *Project reachout: Building social skills through art and video*, in: *The Arts in Psychotherapy* 7, no. 4, 1980, p. 281-284

De la Cruz, Rey E., Ming-Con John Lian, and Lanny E. Morreau, *The effects of creative drama on social and oral language skills of children with learning disabilities*, in: *Youth Theatre Journal*, 12, no. 1, 1998, p. 89-95

Kempe Andy, and Cathy Tissot, *The use of drama to teach social skills in a special school setting for students with autism*, in: *Support for Learning*, 27, no. 3, 2012, p. 97-102

Price David, and Lee Barron, *Developing independence: the experience of the lawnmowers theatre company*, in: *Disability and Society*, 14, no. 6, 1999, p. 819-829

Miller Howard, John E. Rynders, and Stuart J. Schleien, *Drama: A medium to enhance social interaction between students with and without mental retardation*, in: *Mental retardation*, 31, no. 4, 1993, p. 228-233

Walsh Richard T., Myra Kosidoy, and Lynn Swanson, *Promoting social-emotional development through creative drama for students with special needs*, in: *Canadian Journal of community mental health*, 10, no. 1, 1991, 153-166 p.

Widdows Joy, *Drama as an agent for change: Drama, behaviour and students with emotional and behavioural difficulties*, in: *Research in Drama Education*, 1, no. 1, 1996, p. 65-78

Τσιμπιδάκη Ασημίνα, Κλαδάκη Μαρία, Αρτεμίου Χρήστος, Βασιλείου Ανδρέας, Βενέτη Παναγιούλα, Κωνσταντίνου Ευανθία, Παναγίδου Χριστιάνα, & Παπαδάμου Τρύφωνα, *Θεατρικό παιχνίδι από και για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η καταγραφή ενός προγράμματος σε κέντρο ημερήσιας φροντίδας*, 2007, σελ. 1-23

Σαββίδου Εύη, Κουρέα Λευκή, & Κοντοβούρη Σταυρούλα, *Η συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στην ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων παιδιών με ελαφριά και μέτρια νοητική καθυστέρηση*, στο: 11^ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου με τίτλο Διαχείριση Εκπαιδευτικής Αλλαγής: έρευνα, πολιτική, πράξη, Λευκωσία, Ιούνιος 2010, σελ. 1-10

Τέχνη & Εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο Σχολείο του 21ου αιώνα

προκύπτει από τις παραπάνω έρευνες, το εκπαιδευτικό δράμα και οι τεχνικές του μπορούν να βελτιώσουν τις δεξιότητες των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στον τομέα της επικοινωνίας και της έκφρασης, των διαπροσωπικών σχέσεων και της αυτοεκτίμησης και να περιορίσουν τις αρνητικές και αντικοινωνικές συμπεριφορές. Ο Widdows θεωρεί ότι, εφόσον το δράμα μέσα από τις δραστηριότητες του αυξάνει την αυτοεκτίμηση των μαθητών και, εν συνεχεία, τους ενδυναμώνει συναισθηματικά, αναμένεται να προκύπτει ως αποτέλεσμα η απόκτηση δεξιοτήτων αντιμετώπισης δύσκολων και στρεσογόνων καταστάσεων ¹¹⁷.

Εντούτοις, σύμφωνα με μία ανασκόπηση ερευνών, που πραγματοποιήθηκε από το Πανεπιστήμιο Dundee, και αφορούσε τις έρευνες που έχουν υλοποιηθεί με τη χρήση δραματικών τεχνικών διεθνώς για τη βελτίωση της κοινωνικο-συναισθηματικής ανάπτυξης ατόμων με ειδικές ανάγκες, κατά την περίοδο 1990-2005, διαπιστώθηκε ότι υπάρχει μεγάλη ανομοιογένεια ως προς τις χρησιμοποιούμενες τεχνικές, τον ερευνητικό σχεδιασμό, τις μεταβλητές, τον τύπο των ειδικών αναγκών, καθώς και ότι δεν υπάρχει καμία διασύνδεση μεταξύ όλων αυτών, γεγονός που δημιουργεί προβληματισμό σχετικά με τον τρόπο και το βαθμό επίδρασης των εφαρμογών του δράματος στην κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών. Οι ερευνητές που διεξήγαν τη συγκεκριμένη ανασκόπηση θεωρούν ότι είναι απαραίτητο να διερευνηθούν ποιες στρατηγικές/τεχνικές και σε ποιο πλαίσιο ή μαθητική ομάδα είναι πιο αποτελεσματικές, καθώς και σε ποιο βαθμό οδηγούν σε αλλαγές που «αντέχουν» στο χρόνο ¹¹⁸.

Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να ενδυναμωθούν οι μαθητές μέσα από την αξιοποίηση δραματικών τεχνικών και τη δημιουργία βίντεο κατά τη διάρκεια ενός προγράμματος αγωγής

Ρέππα Γλυκερία, «Καλλιτεχνώντας» τα συναισθήματα σε μαθητές/τριες με ειδικές ανάγκες μέσω του θεατρικού παιχνιδιού και της μουσικοκινητικής αγωγής, στο: ΙΔ΄ Διεθνές Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος Εκπαίδευση ατόμων με ειδικές ανάγκες: μία πρόκληση για το σχολείο και την κοινωνία, Θεσσαλονίκη, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Δεκέμβριος 2011, σελ. 101-102

Φαντζίκου Χρυσούλα, *Ο ρόλος του «κοινωνικού θεάτρου» σε μαθητές που παρουσιάζουν σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες*. Διπλωματική εργασία, Λευκωσία, Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου, 2015, σελ. 1-100

¹¹⁷ Widdows Joy, Drama as an agent for change: Drama, behaviour and students with emotional and behavioural difficulties, in: *Research in Drama Education*, 1, no. 1, 1996, p. 76

¹¹⁸ Jindal-Snape Divya, and Elinor Vettraino, *Drama Techniques for the Enhancement of Social-Emotional Development in People with Special Needs: Review of Research*, in: *International Journal of Special Education*, 22, no. 1, 2007, p. 107-117

Τέχνη & Εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο Σχολείο του 21ου αιώνα

υγείας, ώστε να διαχειρίζονται με πιο αποτελεσματικό τρόπο τους διαφορετικούς ρόλους που αναλαμβάνουν ως άτομα μέσα στην κοινωνία.

Πιο συγκεκριμένα, τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας είναι τα εξής:

- α. Σε ποιο βαθμό το πρόγραμμα συνέβαλλε στο να γνωρίσουν οι μαθητές καλύτερα τον εαυτό τους;
- β. Σε ποιο βαθμό το πρόγραμμα καλλιέργησε στους μαθητές δεξιότητες συνεργασίας και επικοινωνίας;
- γ. Σε ποιο βαθμό το πρόγραμμα συνέβαλλε στο να μάθουν οι μαθητές για τους ρόλους που έχουν οι άνθρωποι στη ζωή;
- δ. Ποιες από τις δραστηριότητες του προγράμματος ικανοποίησαν τις ανάγκες των μαθητών;

Μέθοδος

Στρατηγική

Η παρούσα μελέτη αποτελεί μία έρευνα δράσης, καθώς λαμβάνει χώρα εντός της σχολικής τάξης, με τους εκπαιδευτικούς να αναλαμβάνουν το ρόλο του εκπαιδευτικού-ερευνητή, συμμετέχοντας σε μία κυκλική διαδικασία που ξεκινάει από το στρατηγικό σχεδιασμό, συνεχίζει με τη δράση, την παρατήρηση και την αξιολόγηση και καταλήγει στον αναστοχασμό για τα αποτελέσματα, στη διατύπωση συμπερασμάτων και στη λήψη απόφασης ¹¹⁹. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί εντοπίζουν καταρχάς τις δυσλειτουργίες, στη συγκεκριμένη περίπτωση το έλλειμμα των μαθητών σε κοινωνικές δεξιότητες, και στη συνέχεια προχωρούν στην ανάλυση αυτών και στη διατύπωση υποθέσεων, έτσι ώστε να γίνει έλεγχός τους μέσω της εφαρμογής ενός προγράμματος αγωγής υγείας με στόχο την ενδυνάμωση των μαθητών στη διαχείριση των σχέσεών τους μέσα στο εκάστοτε κοινωνικό πλαίσιο. Η έρευνα-δράση αποτελεί μια συμμετοχική δραστηριότητα ενδυνάμωσης που απευθύνεται περισσότερο στην ομάδα και λιγότερο στο άτομο, καθώς τα άτομα λειτουργούν μέσα σε ένα ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον και όχι απομονωμένα ¹²⁰, και για αυτό οι

¹¹⁹ Zuber – Skerritt Ortrun, *Emancipatory action research for organisational change and management development*, in: O. Zuber – Skerritt (Eds), *New Directions in Action Research*, London, Falmer, 1996, p. 83-105

¹²⁰ Elliot John, 1991, στο: *Cohen L., Manion L., and Morrison K., Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας (Σ. Κορανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθάρα & Μ. Φιλοπούλου, μετάφρ.)*, Αθήνα, Μεταίχμιο, 2008, σελ. 393

Τέχνη & Εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο Σχολείο του 21ου αιώνα

συμμετέχοντες καλούνται να δράσουν μέσα σε πνεύμα συνεργασίας, προκειμένου να συνειδητοποιήσουν οι ίδιοι τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν, να κατανοήσουν τη σύνδεση μεταξύ καταστάσεων, δράσεων και συνεπειών και να αναστοχαστούν σχετικά με τις πρακτικές τους.

Συμμετέχοντες

Στο συγκεκριμένο πρόγραμμα αγωγής υγείας συμμετείχαν αρχικά 10 μαθητές της Ε΄ τάξης ενός Ειδικού Επαγγελματικού Γυμνασίου της Αττικής, 4 κορίτσια και 6 αγόρια (ένα αγόρι αποχώρησε στη μέση του προγράμματος για οικογενειακούς λόγους) ηλικίας 17 έως 20 ετών. Η συγκρότηση της μαθητικής ομάδας έγινε με κριτήριο τις κοινές συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές κατά τις διαπροσωπικές τους σχέσεις, και οι οποίες ενδέχεται να γίνουν πιο σύνθετες ύστερα από την αποφοίτησή τους από το Γυμνάσιο. Οι μαθητές, αν και παρουσιάζουν ατομικές διαφορές ως προς το μαθησιακό τους προφίλ, αποτέλεσαν μια ομάδα με κοινό στόχο την ενδυνάμωσή τους στις κοινωνικές δεξιότητες μέσα από δραματικές τεχνικές και δημιουργία βίντεο.

Μέσα συλλογής των δεδομένων

Για τη συλλογή των δεδομένων της έρευνας - δράσης αξιοποιήθηκε καταρχάς η μέθοδος της ελεύθερης παρατήρησης και το ημερολόγιο συναντήσεων. Οι μέθοδοι αυτοί αφορούσαν τη συλλογή δεδομένων καθόλη τη διάρκεια του προγράμματος, με τους εκπαιδευτικούς - ερευνητές να παρατηρούν τα γεγονότα ενώ εκτυλίσσονται, να ανιχνεύουν τις προθέσεις των προσώπων και τις τάσεις που διαμορφώνονται, να αναστοχάζονται πάνω σε αυτά ατομικά αλλά και από κοινού, σχηματίζοντας, έτσι, μια συνολική εικόνα για όσα λαμβάνουν χώρα και προβαίνοντας σε γενικές περιγραφές που επιτρέπουν την ερμηνεία των γεγονότων ¹²¹.

Ειδικότερα, και οι δύο εκπαιδευτικοί που εφάρμοσαν το πρόγραμμα είχαν το ρόλο του συμμετοχικού παρατηρητή, καθώς, αφενός είχαν ενεργητικό ρόλο μέσα στην ομάδα, αφετέρου μπορούσαν να παρατηρούν όσα διαδραματίζονταν εντός της ομάδας και να κρατούν σημειώσεις για όσα θεωρούσαν σημαντικά σχετικά με τα δρώντα υποκείμενα, τις ενέργειές τους και τα συναισθήματά τους. Επίσης, και οι δύο εκπαιδευτικοί διατηρούσαν ημερολόγιο συναντήσεων για την καταγραφή θεμάτων που αφορούσαν την οργάνωση των δραστηριοτήτων, τη μεθοδολογία και την αποτύπωση σκέψεων, συναισθημάτων και υποθέσεων.

¹²¹ Morrison, 1993, στο: Cohen L., Manion L., and Morrison K., *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθάρα & Μ. Φιλοπούλου, μετάφρ.), Αθήνα, Μεταίχιμο, 2008, σελ. 523

Τέχνη & Εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο Σχολείο του 21ου αιώνα

Τέλος, στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας - δράσης συντάχθηκε από τους εκπαιδευτικούς ένα σύντομο ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις κλειστού τύπου, το οποίο συμπληρώθηκε ατομικά από τον κάθε μαθητή για την τελική αποτίμηση του προγράμματος.

Τα δεδομένα που προέκυψαν από την παρατήρηση και τα ημερολόγια των δύο ερευνητών και από τις απαντήσεις των μαθητών στο ερωτηματολόγιο μελετήθηκαν, αναλύθηκαν και συγκρίθηκαν, προκειμένου να προκύψουν τα αποτελέσματα του προγράμματος. Η μεθοδολογική αυτή τριγωνοποίηση μαζί με την τριγωνοποίηση ερευνητών (δύο παρατηρητές) είχε ως στόχο τη διασφάλιση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας της έρευνας – δράσης, καθώς η προσκόλληση σε μία μόνο μέθοδο μπορεί να οδηγήσει σε εσφαλμένα συμπεράσματα ¹²².

Διαδικασία

Το συγκεκριμένο πρόγραμμα αγωγής υγείας πραγματοποιήθηκε κατά το διάστημα Δεκεμβρίου 2013 - Μαΐου 2014, με την ομάδα να συναντιέται για ένα δίωρο την εβδομάδα. Την υλοποίηση του προγράμματος ανέλαβαν δύο εκπαιδευτικοί φιλόλογοι, οι οποίοι είχαν το ρόλο του συντονιστή και εμπνευστή της ομάδας, με τη στάση τους να χαρακτηρίζεται από γνησιότητα, άνευ όρων αποδοχή και ενσυναίσθηση, στοιχεία που τους επέτρεπαν να ακούνε ενεργητικά τους μαθητές τους.

Αρχικά, συντάχθηκε ένα συμβόλαιο μεταξύ των μελών της ομάδας, προκειμένου να οριστούν οι κανόνες λειτουργίας της ομάδας, στην επιλογή των οποίων συμμετείχαν ενεργά οι μαθητές, που αναρτήθηκε στο χώρο συνάντησης της ομάδας, ώστε να αποτελεί σημείο αναφοράς ως προς το πώς έπρεπε να λειτουργούν τα μέλη κάθε φορά μέσα στην ομάδα. Οι μαθητές εργάστηκαν τόσο στην ολομέλεια όσο και σε μικρές ομάδες με τους εκπαιδευτικούς να αξιοποιούν διάφορες μεθόδους και μέσα, όπως τον ελεύθερο συνειρμό, τη συζήτηση, την προβολή βίντεο, τα παιδαγωγικά παιχνίδια (παιχνίδια γνωριμίας, επαφής, εμπιστοσύνης, συνεργασίας), τα παιχνίδια ρόλων και τη δημιουργία βίντεο.

Η δομή των συναντήσεων είχε κατά κύριο λόγο την ακόλουθη μορφή: Αρχικά οι συναντήσεις ξεκινούσαν με ένα παιδαγωγικό παιχνίδι που είχε ως στόχο να γνωριστούν καλύτερα μεταξύ τους μαθητές και εκπαιδευτικοί, να αξιοποιηθούν όσο το δυνατόν περισσότερες από τις αισθήσεις των μαθητών, να νιώσουν άνετα να μοιραστούν εμπειρίες, σκέψεις και συναισθήματα και, επομένως, να

¹²² Cohen L., Manion L., and Morrison K., *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθάρα & Μ. Φιλοπούλου, μετάφρ.), Αθήνα, Μεταίχμιο, 2008, σελ. 193-203

Τέχνη & Εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο Σχολείο του 21ου αιώνα

δημιουργηθούν οι κατάλληλες προϋποθέσεις, ώστε οι μαθητές να συνεργάζονται και να δημιουργούν ομαδικά. Στη συνέχεια, πραγματοποιούνταν εισαγωγή στο θέμα της συνάντησης και σύνδεσή του με τα προηγούμενα, ακολουθούσε η διεξαγωγή δραστηριοτήτων (παιχνίδι ρόλων – δημιουργία βίντεο), ανάλογα με το θέμα, και ολοκληρωνόταν με συζήτηση στην ολομέλεια ή και με ομαδικό παιχνίδι χαλάρωσης.

Πιο συγκεκριμένα, βασικός στόχος της ομάδας ήταν η διερεύνηση των κοινωνικών ρόλων που καλούνται ή μπορεί να κληθούν να αναλάβουν οι μαθητές κατά τη διάρκεια της ζωής τους και πώς μπορούν να διευκολυνθούν στη λειτουργία τους μέσα σε αυτούς. Οι μαθητές, αρχικά, προσέγγισαν σε θεωρητικό επίπεδο τους διάφορους κοινωνικούς ρόλους που έχουν οι άνθρωποι στη ζωή (π.χ. παιδί, γονέας, φίλος, μαθητής, εργαζόμενος κ.λπ.), πώς αντιλαμβάνονται εκείνοι τους συγκεκριμένους ρόλους, πώς βλέπουν τον εαυτό τους μέσα σε αυτούς και τι χρειάζεται ο άνθρωπος για να μπορεί να ανταποκριθεί στον καθένα από αυτούς τους σύνθετους ρόλους.

Ακολούθως, αξιοποιώντας το παιχνίδι ρόλων οι μαθητές πρόβαραν με αυτοσχέδιο τρόπο τους ρόλους που η κοινωνία θα τους ζητήσει στην ενήλικη ζωή τους, υποδυόμενοι ρόλους που συνήθως βρίσκονταν απέναντι σε μία πρόκληση στην οποία έπρεπε να ανταποκριθούν (δίλημματική κατάσταση). Μέσα από αυτή τη διαδικασία οι μαθητές μπορούν να ανακαλύψουν τα δικά τους χαρακτηριστικά, καθώς και τις προσδοκίες των άλλων, να αναλογιστούν τον τρόπο με τον οποίο αντιδρούν στις διάφορες καταστάσεις, παράγοντας μετασκέψεις σχετικά με τη δράση τους, στοιχείο που αποτελεί το πρώτο βήμα για τη σύνθεση όσων προέκυψαν από την εμπειρία του παιχνιδιού ρόλων.

Κατά την τελευταία φάση της συνάντησης, οι εμπλεκόμενοι στο δραματικό παιχνίδι μαθητές δέχονται ανατροφοδότηση από τους συμμαθητές τους, αφού τα μέλη της ομάδας παρατηρούν το ένα το άλλο, καθώς αναπαριστούν ρόλους, γεγονός το οποίο έχει βαθιά επίδραση στη γνωστική και διαπροσωπική ανάπτυξή τους¹²³, διεργασίες που ενισχύθηκαν και με τη βιντεοσκόπηση των σκευς, προκειμένου οι μαθητές να μπορούν να ανατρέχουν σε αυτό και να παρατηρούν και να μελετούν οι ίδιοι τις αντιδράσεις τους.

¹²³ Walsh-Bowers Richard T, *A creative drama prevention program for easing early adolescents' adjustment to school transitions*, in: *Journal of Primary Prevention*, 13, no. 2, 1992, p. 131-147

Τέχνη & Εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο Σχολείο του 21ου αιώνα

Καθόλη τη διάρκεια της εφαρμογής του προγράμματος οι εκπαιδευτικοί-συντονιστές αξιολογούσαν την πορεία του προγράμματος μέσα από ανταλλαγή απόψεων μετά την ολοκλήρωση κάθε συνάντησης, αξιοποιώντας κάθε φορά τα δεδομένα που είχαν συλλέξει από την παρατήρηση και το ημερολόγιο της συνάντησης και αναστοχαζόμενοι ως προς τις πρακτικές τους, για να προχωρήσουν στη συνέχεια στην αναθεώρηση και τροποποίηση αυτών, όπου αυτό κρινόταν αναγκαίο.

Αποτελέσματα

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, η αξιολόγηση του προγράμματος στηρίχθηκε τόσο σε δεδομένα που συλλέγονταν από τους εκπαιδευτικούς-ερευνητές κατά τη διάρκεια του προγράμματος (διαμορφωτική αξιολόγηση) όσο και σε αυτά που συμπλήρωσαν οι μαθητές της ομάδας στο τελικό ερωτηματολόγιο (τελική αξιολόγηση). Οι εκπαιδευτικοί μελέτησαν όλα τα δεδομένα μεθοδικά, προκειμένου να μπορέσουν να απαντήσουν στα ερευνητικά ερωτήματα που είχαν διατυπωθεί αρχικά. Σε γενικές γραμμές διαπιστώθηκε πως οι απαντήσεις των μαθητών στο τελικό ερωτηματολόγιο επιβεβαίωσαν όσα είχαν παρατηρήσει οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια υλοποίησης του προγράμματος. Αναλυτικότερα, ως προς τα ερευνητικά ερωτήματα προέκυψαν τα ακόλουθα αποτελέσματα.

Ως προς το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, κατά πόσο οι μαθητές απέκτησαν μεγαλύτερη αυτογνωσία μέσα από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα, όλοι οι μαθητές απάντησαν στο τελικό ερωτηματολόγιο ότι απέκτησαν «πάρα πολύ», ενώ χαρακτηριστικές ήταν και δύο δηλώσεις μαθητών: «έμαθα πολλά καινούργια πράγματα για τον εαυτό μου, που δεν τα ήξερα», «τώρα νιώθω ότι μπορώ να πετύχω τους στόχους μου».

Όσον αφορά το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, σε ποιο βαθμό οι μαθητές ανέπτυξαν δεξιότητες συνεργασίας και επικοινωνίας, τα αποτελέσματα ήταν ιδιαίτερα θετικά, διότι, ενώ οι μαθητές, που αποτελούσαν την ομάδα, στην αρχή εξέφραζαν τη δυσαρέσκειά τους για συνεργασία και δεν έλειπαν και οι έντονες διαφωνίες μεταξύ τους - οι μαθητές που προέρχονταν από το ένα τμήμα είχαν δηλώσει ότι θα προτιμούσαν να μη συμμετέχουν στο πρόγραμμα οι μαθητές του άλλου τμήματος- στη συνέχεια, μέσα από τις κοινές δραστηριότητες που καλούνταν οι μαθητές να εκτελέσουν και το μοίρασμα των εμπειριών τους και των σκέψεων τους, κατάφεραν να βελτιώσουν τις δεξιότητες τους στην επικοινωνία και τη συνεργασία και να περιορίσουν τις αρνητικές αντιδράσεις απέναντι στους συμμαθητές τους. Οι απαντήσεις των μαθητών (και οι 9 μαθητές δήλωσαν ότι η συνεργασία τόσο μεταξύ τους όσο και με τους εκπαιδευτικούς ήταν πάρα πολύ

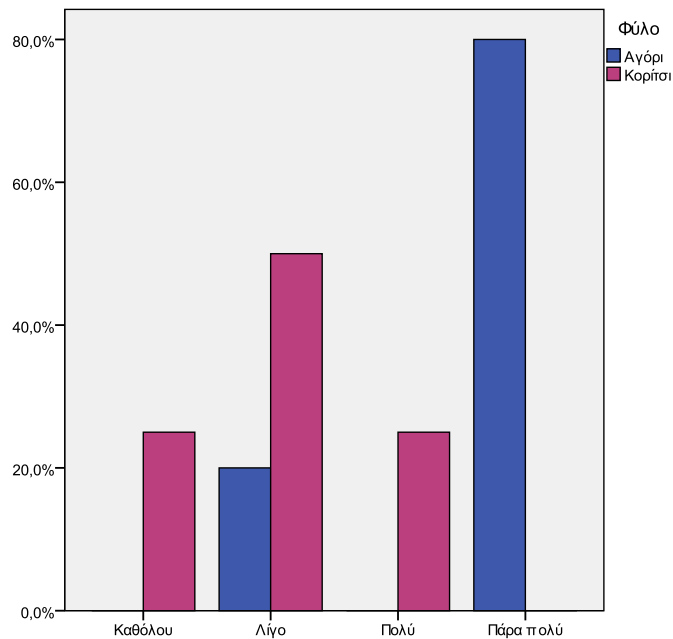
Τέχνη & Εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο Σχολείο του 21ου αιώνα

καλή) στο ερωτηματολόγιο στο τέλος του προγράμματος βρίσκονται σε συμφωνία με την εικόνα που παρουσίασαν εν τέλει οι μαθητές ως προς τις μεταξύ τους σχέσεις. Το αποτέλεσμα αυτό αποτυπώνεται και στα λόγια μίας μαθήτριας στην τελευταία συνάντηση της ομάδας: «Τελικά καταλάβαμε ότι και οι άλλοι μαθητές είναι καλά παιδιά, αν και μπορεί να μας τη ‘σπανε μερικές φορές’... και πως δεν χρειάζεται να είμαστε όλοι φίλοι μεταξύ μας, για να συνεργαστούμε».

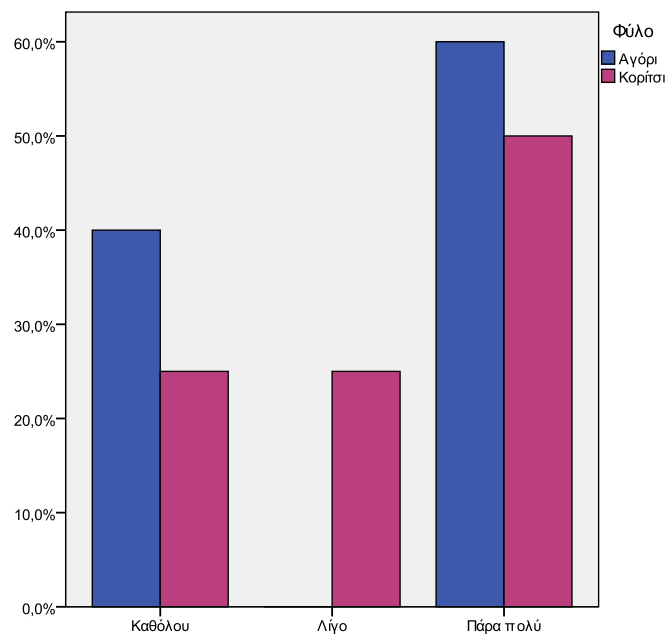
Σχετικά με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, οι 8 μαθητές δήλωσαν στο τελικό ερωτηματολόγιο ότι έμαθαν πάρα πολλά για τους κοινωνικούς ρόλους, σε αντίθεση με ένα μαθητή που δήλωσε ότι έμαθε λίγα σε σχέση με αυτούς.

Αναφορικά με το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα, για τις δραστηριότητες που ικανοποίησαν περισσότερο τους μαθητές, τα δεδομένα της παρατήρησης συμφωνούν με όσα δήλωσαν οι μαθητές και στο τελικό ερωτηματολόγιο. Πιο συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε ότι οι περισσότεροι μαθητές (7 στους 9) δυσκολεύονταν – στην αρχή σε μεγαλύτερο βαθμό – να συμμετέχουν στα παιχνίδια ρόλων και κάποιες φορές έδειχναν απροθυμία να λάβουν μέρος σε κάποια από αυτά. Σταδιακά, όμως, βελτιώθηκε η στάση τους απέναντι σε αυτά. Ενδεικτικά θα μπορούσε να γίνει αναφορά στη στάση μίας μαθήτριας που, αν και δεν ήθελε αρχικά να συμμετέχει καθόλου στα παιχνίδια ρόλων, στη συνέχεια δέχθηκε να συμμετέχει ως βουβό πρόσωπο σε αυτά. Η στάση των μαθητών απέναντι στην παρακολούθηση βιντεοπροβολών υπήρξε συνολικά θετικότερη (6 στους 9 μαθητές δήλωσαν ότι τους άρεσε «πάρα πολύ») σε σχέση με τα παιχνίδια ρόλων-δημιουργία βίντεο (5 δήλωσαν «πάρα πολύ») και τα παιδαγωγικά παιχνίδια (4 δήλωσαν «πάρα πολύ»). Τις περισσότερες, όμως, θετικές απαντήσεις των μαθητών συγκέντρωσε η συζήτηση εντός της ομάδας, με όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές να συμφωνούν ότι ανταποκρίθηκε «πάρα πολύ» στις ανάγκες τους. Επίσης, σημαντικές διαφοροποιήσεις παρατηρούνται ως προς το φύλο και το βαθμό ικανοποίησης από την αξιοποίηση παιδαγωγικών παιχνιδιών (Διάγραμμα 1) και παιχνιδιού – ρόλων και δημιουργίας βίντεο (Διάγραμμα 2) κατά τη διάρκεια του προγράμματος με τα αγόρια να εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης σε σχέση με τα κορίτσια.

Τέχνη & Εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο Σχολείο του 21ου αιώνα



Διάγραμμα 1. Βαθμός ικανοποίησης μαθητών από τα παιδαγωγικά παιχνίδια ως προς το φύλο



Διάγραμμα 2. Βαθμός ικανοποίησης μαθητών από τα παιχνίδια ρόλων – δημιουργία βίντεο ως προς το φύλο.

Τέχνη & Εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο Σχολείο του 21ου αιώνα

Τέλος, όλοι οι μαθητές δήλωσαν ότι έμειναν ικανοποιημένοι τόσο από το ίδιο το πρόγραμμα όσο και από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν σε αυτό, ενώ 8 στους 9 μαθητές απάντησαν στο ερωτηματολόγιο ότι θα συμμετείχαν ξανά σε ένα παρόμοιο πρόγραμμα.

Συζήτηση

Η αξιοποίηση των δραματικών τεχνικών στο συγκεκριμένο πρόγραμμα αγωγής υγείας για εφήβους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες φαίνεται να έχει εν μέρει συμβάλει στην επίτευξη των στόχων του προγράμματος. Σημαντικοί περιορισμοί προκύπτουν λόγω της απουσίας ομάδας ελέγχου, η οποία θα οδηγούσε σε πιο ασφαλή συμπεράσματα ως προς το ποιοι παράγοντες ευθύνονται για τις αλλαγές που παρατηρούνται στους μαθητές. Ωστόσο, τα συνολικά αποτελέσματα της παρούσας μελέτης, όπως προκύπτουν από τα δεδομένα της παρατήρησης, του ημερολογίου και του ερωτηματολογίου δείχνουν ότι τα μέλη της ομάδας απέκτησαν πιο θετική αυτοεικόνα και αυτοπεποίθηση, ανέπτυξαν δεξιότητες συνεργασίας και επικοινωνίας, ενώ βελτιώθηκαν, αν και σε μικρότερο βαθμό, ως προς τη διαχείριση των διαφορετικών ρόλων που καλούνται οι άνθρωποι να αναλάβουν στη ζωή τους. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας-δράσης βρίσκονται σε αντιστοιχία με ευρήματα άλλων συναφών ερευνών¹²⁴.

Τα χαμηλότερα ποσοστά ικανοποίησης των μαθητών αναφορικά με την προσέγγιση των κοινωνικών ρόλων, μπορεί να οφείλονται στο γεγονός ότι ο χρόνος του προγράμματος δεν ήταν επαρκής, ώστε να μπορέσουν να εμβαθύνουν όλοι οι μαθητές σε ικανοποιητικό βαθμό σε όλους τους κοινωνικούς ρόλους, λαμβάνοντας κανείς υπόψη και το διαφορετικό μαθησιακό προφίλ των μαθητών της ομάδας.

¹²⁴ De la Cruz, Rey E., Ming-Con John Lian, and Lanny E. Morreau, *The effects of creative drama on social and oral language skills of children with learning disabilities*, in: *Youth Theatre Journal*, 12, no. 1, 1998, p. 89-95

Walsh Richard T., Myra Kosidoy, and Lynn Swanson, *Promoting social-emotional development through creative drama for students with special needs*, in: *Canadian Journal of community mental health*, 10, no. 1, 1991, p. 153-166

Widdows Joy, *Drama as an agent for change: Drama, behaviour and students with emotional and behavioural difficulties*, in: *Research in Drama Education*, 1, no. 1, 1996, p. 65-78

Φαντζίκου Χρυσούλα, *Ο ρόλος του «κοινωνικού θεάτρου» σε μαθητές που παρουσιάζουν σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες*. Διπλωματική εργασία, Λευκωσία, Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου, 2015

Τέχνη & Εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο Σχολείο του 21ου αιώνα

Επίσης, η ανάδειξη της συζήτησης στην ολομέλεια από το σύνολο των μαθητών ως περισσότερο ικανοποιητική και συμβατή με τις ανάγκες τους, είναι δυνατόν να οφείλεται στο γεγονός ότι οι μαθητές είναι εξοικειωμένοι με παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας και, επομένως, η συζήτηση τους είναι πιο οικεία, ενώ παράλληλα μπορεί να αισθάνονται πως εκτίθενται μέσω αυτής σε μικρότερο βαθμό. Άλλοι παράγοντες που μπορεί να επιδρούν και να διαμορφώνουν αυτό το αποτέλεσμα είναι οι ελλειπείς δεξιότητες των εκπαιδευτικών στην εισαγωγή των δραματικών τεχνικών στην εκπαίδευση, καθώς και ο μη επαρκής χρόνος για την εξοικείωση των μαθητών με αυτές τις τεχνικές. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι τα αγόρια έχουν πιο θετική στάση απέναντι στα παιχνίδια ρόλων σε σχέση με τα κορίτσια. Η διαφοροποίηση αυτή ως προς το φύλο εμφανίζεται και σε άλλες έρευνες, στις οποίες άλλοτε προτάσσονται τα αγόρια και άλλοτε τα κορίτσια ¹²⁵.

Εντούτοις, η παρούσα έρευνα – δράσης μπορεί να παρέχει στήριξη στην προσέγγιση για την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων σε εφήβους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσω της χρήσης δραματικών τεχνικών. Οι μαθητές μέσα στο προστατευμένο περιβάλλον της μικρής ομάδας μπορούν να πειραματιστούν, να αυτοσχεδιάσουν, να μοιραστούν, να κατανοήσουν και να καταλάβουν τα συναισθήματα των προσώπων που υποδύονται και με αυτό τον τρόπο να διερευνήσουν διάφορες πτυχές της προσωπικότητάς τους, ώστε να αναπτύσσονται τόσο ενδοπροσωπικά όσο και διαπροσωπικά, ενώ μέσω της ανατροφοδότησης που δέχονται από τους συνομηλίκους τους στη μικρή ομάδα καθίσταται εφικτή η ενδυνάμωση των μεταξύ τους σχέσεων, στοιχείο το οποίο επιδρά στην αυτοεικόνα των εφήβων μαθητών.

Συμπεράσματα - Εισηγήσεις

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, όπως προέκυψαν μέσα από την παρατήρηση και τις αυτοαναφορές των μαθητών, αν και έδειξαν βελτίωση των μαθητών ως προς τις δεξιότητες συνεργασίας και επικοινωνίας, καθώς και ενίσχυση της αυτοεκτίμησής τους, δεν κατέστη δυνατό να αποδώσουν αιτιώδεις σχέσεις όσον αφορά τη μέθοδο που επέδρασε πιο αποτελεσματικά στους μαθητές. Απαραίτητη προϋπόθεση για να καταλήξουμε σε ένα τέτοιο συμπέρασμα είναι η

¹²⁵ Freeman Gregory D., Kathleen Sullivan, and C. Ray Fulton, *Effects of creative drama on self-concept, social skills, and problem behavior*, in: *The Journal of Educational Research*, 96, no. 3, 2003, p. 134

Τέχνη & Εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο Σχολείο του 21ου αιώνα

πραγματοποίηση πειραματικής έρευνας. Επίσης, σημαντικό είναι να αναφερθεί ότι υπήρχε αδυναμία παρακολούθησης (follow-up) των αποτελεσμάτων μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος και την αποφοίτηση των μαθητών, προκειμένου να διαπιστωθεί κατά πόσον εφάρμοσαν οι μαθητές τη γνώση που αποκόμισαν σε νέες, εκτός σχολικού πλαισίου, καταστάσεις. Είναι σημαντικό, λοιπόν, οι έρευνες που διεξάγονται να δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να γενικεύουν τις κοινωνικές δεξιότητες που αποκτούν σε κάθε καινούργιο για αυτούς περιβάλλον.

Δυσκολίες κατά την εφαρμογή του προγράμματος υπήρξαν, ακόμη, λόγω δυσκολίας εύρεσης κάθε φορά του κατάλληλου χώρου εντός του σχολείου για την πραγματοποίηση των συναντήσεων και λόγω μη αναμενόμενων τροποποιήσεων της ημέρας συνάντησης, καθώς και εξαιτίας της αλλαγής στη σύνθεση της ομάδας ύστερα από την αποχώρηση ενός μαθητή (δεν οφειλόταν σε ενδοσχολικούς παράγοντες).

Στο σημείο αυτό, και με βάση όσα προέκυψαν από την έρευνα-δράσης, διαπιστώνεται ότι, προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι του προγράμματος, είναι απαραίτητο να ικανοποιούνται δύο συνθήκες, η εξοικείωση των μαθητών με μεθόδους ενεργητικής μάθησης και η καλλιέργεια κλίματος εμπιστοσύνης ανάμεσα στα μέλη της ομάδας. Αυτές οι δύο παράμετροι μπορούν να δράσουν καταλυτικά σε σχέση με την αποτελεσματικότητα της κάθε παρέμβασης.

Συνιστάται, λοιπόν, η ενίσχυση των εκπαιδευτικών όλων των ειδικοτήτων για την απόκτηση κατάλληλων δεξιοτήτων, ώστε να μπορούν να αξιοποιούν τη δραματική τέχνη και τις τέχνες γενικότερα στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, μέσα από την αναθεώρηση των προγραμμάτων σπουδών της αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και τη δημιουργία κατάλληλων δραστηριοτήτων επαγγελματικής ανάπτυξης για τους ήδη υπηρετούντες εκπαιδευτικούς. Επίσης, σημαντική για την εισαγωγή των τεχνών στο σχολείο θεωρείται η ανάπτυξη συνεργασίας των εκπαιδευτικών εντός της σχολικής μονάδας στο πλαίσιο της διαθεματικής προσέγγισης των μαθημάτων, και μεταξύ σχολείου και φορέων/οργανισμών που έχουν ως κύριο έργο την προώθηση της τέχνης στην εκπαίδευση, με τη σχολική ηγεσία να συμβάλλει με καίριο τρόπο σε αυτό, μέσω της διαμόρφωσης ενός κοινού οράματος, της καλλιέργειας θετικού σχολικού κλίματος και της προώθησης ενδοσχολικών δραστηριοτήτων για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών ως προς τις δυνατότητες αξιοποίησης των τεχνών στην εκπαίδευση.

Τέχνη & Εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο Σχολείο του 21ου αιώνα

Τέλος, όσον αφορά τα ωρολόγια προγράμματα των ειδικών επαγγελματικών γυμνασίων, θα πρέπει να αναφερθεί ότι τα καλλιτεχνικά μαθήματα καταλαμβάνουν ένα πολύ μικρό μέρος αυτών, καθώς τα εικαστικά ως ξεχωριστό μάθημα διδάσκονται μόνο για μία ώρα την εβδομάδα στην Α΄ και Β΄ Γυμνασίου, ενώ δεν προβλέπεται καμία ώρα για τη διδασκαλία της μουσικής και των άλλων μορφών τέχνης, με βάση το υπ. αρ. 8/3-9-2010 Πρακτικό του Τμήματος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Επομένως, γίνεται αντιληπτή η ανάγκη αναμόρφωσης των αναλυτικών προγραμμάτων ως προς τους στόχους και το περιεχόμενό τους και η αύξηση των ωρών διδασκαλίας των καλλιτεχνικών μαθημάτων σε όλες τις τάξεις των ειδικών επαγγελματικών γυμνασίων, για να επωφεληθούν τόσο οι μαθητές όσο και οι εκπαιδευτικοί.

Βιβλιογραφία

Anderson Mary G., *The Use of Selected Theatre Rehearsal Technique Activities with African-American Adolescents Labeled Behavior Disordered*, in: *Exceptional Children*, 1992, 59, no 2, 132-140 p.

Bailey Sally, and Disability Solutions, *Drama: A powerful tool for social skill development*, in: *Disability Solutions* 2, no. 1, 1997, 1-5 p.

Bandura Albert, *Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning*, in: *Educational psychologist*, 28, no. 2, 1993, 117-148 p.

Bandura Albert, Claudio Barbaranelli, Gian Vittorio Caprara, and Concetta Pastorelli, *Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories*, in: *Child development*, 2001, 187-206 p.

Bieber-Schut Ruth, *The use of drama to help visually impaired adolescents acquire social skills*, in: *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 85, no 8, 1991, 340-341 p.

Bong Mimi and Einar M. Skaalvik, *Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really?*, in: *Educational Psychology Review*, 15, no. 1, 2003, 1-40 p.

Τέχνη & Εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο Σχολείο του 21ου αιώνα

Breunlin Douglas C., Rocco A. Cimmarusti, Tara L. Bryant-Edwards, and Joshua S. Hetherington, *Conflict resolution training as an alternative to suspension for violent behaviour*, in: *The Journal of Educational Research*, 95, no. 6, 2002, 349-357 p.

Bryan Tanis, Karen Burstein, and Cevriye Ergul, *The social-emotional side of learning disabilities: A science-based presentation of the state of the art*, in: *Learning Disability Quarterly*, 27, no. 1, 2004, 45-51 p.

Buege Carol, *The Effect of Mainstreaming on Attitude and Self-Concept Using Creative Drama and Social Skills Training*, in: *Youth Theatre Journal*, 7, no. 3, 1993, 19-22 p.

Cattanach Ann, *Drama for people with special needs*, A. & C. Black, 1996, 172 p.

Chandler Michael J., *Egocentrism and antisocial behavior: The assessment and training of social perspective-taking skills*, in: *Developmental Psychology*, 9, no. 3, 1973, 326-332 p.

Chandler Michael J., Stephen Greenspan, and Carl Barenboim, *Judgments of intentionality in response to videotaped and verbally presented moral dilemmas: The medium is the message*, in: *Child Development*, 44, no 2, 1973, 315-320 p.

Chin Ray J., Mary M. Chin, Philip Palombo, Carol Palombo, Gerry Bannasch, and Peter M. Cross, *Project reachout: Building social skills through art and video*, in: *The Arts in Psychotherapy* 7, no. 4, 1980, 281-284 p.

Cohen L., Manion L., and Morrison K., *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθάρα & Μ. Φίλοπούλου, μετάφρ.), Αθήνα, Μεταίχμιο, 2008, 737 σελ.

De la Cruz, Rey E., Ming-Con John Lian, and Lanny E. Morreau, *The effects of creative drama on social and oral language skills of children with learning disabilities*, in: *Youth Theatre Journal*, 12, no. 1, 1998, 89-95 p.

Drama Improves Lisbon Key Competences in Education (DICE), *The DICE has been cast. Research findings and recommendations on educational theatre and drama*, 2010, 128 p.

Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA), *Arts and Cultural Education at School in Europe*. Eurydice: Brussels, 2009, 102 p.

Τέχνη & Εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο Σχολείο του 21ου αιώνα

Elliot John, *Action Research for Educational Change*, Buckingham, Open University Press, 1991, 158 p.

European Commission, *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic And Social Committee and the Committee of the Regions on a European Agenda for Culture in a Globalizing World*, 2007, 242 final.

European Expert Network on Culture (EENC), *The Role of Arts Education in Enhancing School Attractiveness: a literature review*, 2012, 63 p.

European Parliament, *European Parliament Resolution of 24 March 2009 on Artistic Studies in the European Union*, INI/2008/2226, 2009, 5 p. Διαθέσιμο από

Freeman Gregory D., Kathleen Sullivan, and C. Ray Fulton, *Effects of creative drama on self-concept, social skills, and problem behavior*, in: *The Journal of Educational Research*, 96, no. 3, 2003, 131-138 p.

Frijda, Nico H., and Batja Mesquita, *The social roles and functions of emotions*, Washington, DC, American Psychological Association, 1994, 385 p.

Jindal-Snape Divya, and Elinor Vettrano, *Drama Techniques for the Enhancement of Social-Emotional Development in People with Special Needs: Review of Research*, in: *International Journal of Special Education*, 22, no. 1, 2007, 107-117 p.

Kempe Andy, and Cathy Tissot, *The use of drama to teach social skills in a special school setting for students with autism*, in: *Support for Learning*, 27, no. 3, 2012, 97-102 p.

Κοντογιάννη Άλκηστις, *Η δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 2000, 320 σελ.

Matson Johnny L., Alan E. Kazdin, and Karen Esveldt-Dawson, *Training interpersonal skills among mentally retarded and socially dysfunctional children*, in: *Behaviour Research and Therapy*, 18, no. 5, 1980, 419-427 p.

Miller Howard, John E. Rynders, and Stuart J. Schleien, *Drama: A medium to enhance social interaction between students with and without mental retardation*, in: *Mental retardation*, 31, no. 4, 1993, 228-233 p.

Τέχνη & Εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο Σχολείο του 21ου αιώνα

Núñez José Carlos, Julio A. González-Pienda, Soledad González-Pumariega, Cristina Rocés, Luis Alvarez, Paloma González, Ramón G. Cabanach, Antonio Valle, and Susana Rodríguez, *Subgroups of attributional profiles in students with learning difficulties and their relation to self-concept and academic goals*, in: *Learning Disabilities Research & Practice*, 20, no. 2, 2005, 86-97 p.

Price David, and Lee Barron, *Developing independence: the experience of the lawnmowers theatre company*, in: *Disability and Society*, 14, no. 6, 1999, 819-829 p.

Ρέππα Γλυκερία, «Καλλιτεργώντας» τα συναισθήματα σε μαθητές/τριες με ειδικές ανάγκες μέσω του θεατρικού παιχνιδιού και της μουσικοκινητικής αγωγής, στο: ΙΔ΄ Διεθνές Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος Εκπαίδευση ατόμων με ειδικές ανάγκες: μία πρόκληση για το σχολείο και την κοινωνία, Θεσσαλονίκη, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Δεκέμβριος 2011, 101-102 σελ.

Roberts Brent W., and Eileen M. Donahue, *One personality, multiple selves: Integrating personality and social roles*, in: *Journal of Personality*, 62, no. 2, 1994, 199-218 p.

Σαββίδου Εύη, Κουρέα Λευκή, & Κοντοβούρκη Σταυρούλα, *Η συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στην ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων παιδιών με ελαφριά και μέτρια νοητική καθυστέρηση*, στο: 11^ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου με τίτλο Διαχείριση Εκπαιδευτικής Αλλαγής: έρευνα, πολιτική, πράξη, Λευκωσία, Ιούνιος 2010, 1-10 σελ.

Schunk Dale, *Self-Efficacy and Classroom Learning*, in: *Psychology in the Schools*, 22, 1985, 228-243 p.

Schoon Susan, *Using dance experience and drama in the classroom*, in: *Childhood Education*, 74, no. 2, 1997, 78-82 p.

Τσιμπιδάκη Ασημίνα, Κλαδάκη Μαρία, Αρτεμίου Χρήστος, Βασιλείου Ανδρέας, Βενέτη Παναγιούλα, Κωνσταντίνου Ευανθία, Παναγίδου Χριστιάνα, & Παπαδάμου Τρύφωνα, *Θεατρικό παιχνίδι από και για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η καταγραφή ενός προγράμματος σε κέντρο ημερήσιας φροντίδας*, 2007, 1-23 σελ.

UNESCO, *Road Map for Arts Education*, in: *The World Conference on Arts Education: Building Creative Capacities for the 21st Century*, Lisbon, 6-9 March 2006, 1-26 p.

UNESCO, *Seoul Agenda: Goals for the Development of Arts Education*. UNESCO's Second World Conference on Arts Education, Seoul, The Republic of Korea, 25-28 May 2010, 1-10 p.

Τέχνη & Εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο Σχολείο του 21ου αιώνα

Walsh-Bowers Richard T, *A creative drama prevention program for easing early adolescents' adjustment to school transitions*, in: *Journal of Primary Prevention*, 13, no. 2, 1992, 131-147p.

Walsh Richard T., Myra Kosidoy, and Lynn Swanson, *Promoting social-emotional development through creative drama for students with special needs*, in: *Canadian Journal of community mental health*, 10, no. 1, 1991, 153-166 p.

Widdows Joy, *Drama as an agent for change: Drama, behaviour and students with emotional and behavioural difficulties*, in: *Research in Drama Education*, 1, no. 1, 1996, 65-78 p.

Winner Elen, Thalia Goldstein, and Stephan Vincent- Lancrin, *Art for Art's Sake?: The Impact of Arts Education*, Educational Research and Innovation, Paris, OECD Publishing, 2013, 1-267p.

Φαντζίκου Χρυσούλα, *Ο ρόλος του «κοινωνικού θεάτρου» σε μαθητές που παρουσιάζουν σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες*. Διπλωματική εργασία, Λευκωσία, Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου, 2015, 1-100 σελ.

Zuber – Skerritt Ortrun, *Emancipatory action research for organisational change and management development*, in: O. Zuber – Skerritt (Eds), *New Directions in Action Research*, London, Falmer, 1996, 83-105 p.

ΕΙΣΗΓΗΣΗ 8^η

«Οι εικαστικές τέχνες ως μέσο έκφρασης μαθητών με αυτισμό»

Παπαδοπούλου Δ. Μαρία, Υποψήφια Διδάκτωρ της Σχολής Καλών Τεχνών Τμήμα Κινηματογράφου ΑΠΘ. Εικαστικός, Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής.

Περίληψη

Η παρούσα εισήγηση έχει ως σκοπό να παρουσιάσει τον τρόπο με τον οποίο η διδασκαλία των εικαστικών τεχνών μπορεί να λειτουργήσει για μαθητές με αυτισμό ως μέσο έκφρασης, ενσωμάτωσης στην κοινωνία και ένταξης στην εκπαίδευση. Στόχος της εισήγησης αυτής είναι να παρουσιαστούν τα χαρακτηριστικά των μαθητών με αυτισμό και οι τρόποι με τους οποίους οι μαθητές αυτοί μπορούν να βοηθηθούν μέσα από τη διαδικασία διδασκαλίας-μάθησης του γνωστικού αντικείμενου των εικαστικών τεχνών. Αφετηρία της εισήγησης με την συγκεκριμένη θεματική αποτελεί το γεγονός ότι είναι βασικό ένας εκπαιδευτικός, ένας γονέας, ένας θεραπευτής να γνωρίσει τον τρόπο που αντιδρά, σκέφτεται και ζει ένα παιδί που ανήκει στο φάσμα του αυτισμού με σκοπό να το βοηθήσει να βελτιώσει τις συνθήκες ζωής του και να το εκπαιδεύσει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο. Η τέχνη μπορεί να είναι το μέσο για να επιτευχθεί αυτός ο σκοπός. Στην εισήγηση αυτή γίνεται αναφορά στη διδασκαλία του γνωστικού αντικείμενου των εικαστικών τεχνών γενικά και τη διδασκαλία του σε μαθητές οποίοι ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού ειδικά. Οι εικαστικές τέχνες, βάση των ερευνών, μπορούν να βοηθήσουν όλους τους μαθητές, τυπικής εκπαίδευσης και με ειδικές ανάγκες, να γνωρίσουν τον κόσμο γύρω τους, να επεξεργαστούν το περιβάλλον στο οποίο ζουν, να εκφραστούν χωρίς να είναι απαραίτητη η χρήση του λόγου. Επίσης, αναφέρονται καλές τεχνικές για τη διδασκαλία των μαθητών με αυτισμό μέσω των εικαστικών τεχνών και διδακτικές προτάσεις που μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές αυτούς να εκφραστούν και να επικοινωνήσουν, μιας και πολλά παιδιά με αυτισμό υπολείπονται αυτής της ικανότητας. Οι ακόλουθες τεχνικές εφαρμόστηκαν σε μαθητές που φοιτούσαν σε ειδικά επαγγελματικά σχολεία στην Ελλάδα (Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.).

Εισαγωγή

Διαμέσω της παρούσας εισηγήσεως, αποσκοπείται να παρουσιαστεί ο τρόπος με τον οποίο η διδασκαλία των εικαστικών τεχνών μπορεί να λειτουργήσει στους μαθητές με αυτισμό. Αρχικά, θα πρέπει να διασαφηνιστεί ο όρος Αυτισμός. Ο όρος αυτισμός προέρχεται από τον ελληνικό όρο «αυτός» ο οποίος σημαίνει εγώ ο ίδιος¹²⁶ και αποτελεί μια σύνθετη νευρολογική διαταραχή που επηρεάζει τη λειτουργία του εγκεφάλου. Ο πρώτος που περιέγραψε τον αυτισμό ήταν ο Kanner, ο οποίος τον όρισε ως εγκεφαλική δυσλειτουργία που επηρεάζει τους τομείς της επικοινωνίας και τον συναισθηματικό τομέα του παιδιού, η οποία το καθιστά ανίκανο να αναπτύξει κοινωνικές σχέσεις.¹²⁷

Σήμερα με βάση τον ορισμό της American Psychiatric Association¹²⁸ υπάρχει μια επιστημονική συναίνεση και χρησιμοποιείται η κοινή ονομασία ‘διαταραχή του φάσματος του αυτισμού’ που περιγράφει και τις τέσσερις χωριστές ως τώρα διαταραχές:

- αυτιστική διαταραχή (αυτισμός),
- σύνδρομο Asperger,
- παιδική εκφυλιστική διαταραχή και
- διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές

ως μία ενιαία κατάσταση με διαφορετικά επίπεδα σοβαρότητας αναλόγως των συμπτωμάτων.

Τα συμπτώματα αυτά αφορούν δύο βασικούς τομείς: 1) ελλείμματα στην κοινωνική επικοινωνία και την κοινωνική αλληλεπίδραση και 2) επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές, ενδιαφερόντων και δραστηριοτήτων.¹²⁹

126 Συνοδινού Κλαίρη, *Ο παιδικός αυτισμός. Θεραπευτική προσέγγιση*, Αθήνα, Καστανιώτη, 1999, σελ. 48

127 Corbett Jenny, *Special Educational Needs in the Twentieth Century: A Cultural Analysis*, [Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες στη Σύγχρονη Εποχή], Θεσσαλονίκη, Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας, 2004, σελ. 94

128 American Psychiatric Association, *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders Fifth Edition DSM-5*, Washington D C/ London, American Psychiatric Publishing, 2013, σελ. 9

129 American Psychiatric Association, *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders Fifth Edition DSM-5*, Washington D C/ London, American Psychiatric Publishing, 2013, σελ. 31

Τέχνη & Εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο Σχολείο του 21ου αιώνα

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται αλματώδης αύξηση του αριθμού των ατόμων με αυτισμό. Η συχνότητα εμφάνισης του αυτισμού στο γενικό πληθυσμό κυμαίνεται από 10-20 άτομα ανά 10.000 άτομα και η αναλογία των αγοριών σε σχέση με τα κορίτσια με αυτισμό είναι 3-4 αγόρια προς 1 κορίτσι. Επίσης, τα περισσότερα παιδιά στο φάσμα του Αυτισμού παρουσιάζουν νοητική υστέρηση, ένα ποσοστό έχει κανονική νοημοσύνη, ενώ ένα μικρότερο ποσοστό αναπτύσσει ιδιαίτερες καλλιτεχνικές και μαθησιακές ικανότητες.¹³⁰

Αναλυτικότερα, πορίσματα ερευνών αναφέρουν πως το 23% των ατόμων με αυτισμό έχουν δείκτη νοημοσύνης μεγαλύτερο από το φυσιολογικό ενώ το 77% έχει νοητική υστέρηση.¹³¹ Από τα παιδιά με νοητική υστέρηση, το 85% έχουν ελαφριά νοητική υστέρηση, το 10% μέτρια, το 3-4% σοβαρή και το 1-2% πολύ βαριά νοητική υστέρηση.¹³²

Παράλληλα, οι μαθητές με αυτισμό (διαταραχή του φάσματος του αυτισμού), βάσει των ευρημάτων, δεν μπορούν να αντιληφθούν τις προθέσεις των άλλων, δεν μπορούν να καταλάβουν το μεταφορικό λόγο και τον αντιλαμβάνονται ως κυριολεξία¹³³ ενώ συχνά παρεξηγούν το χιούμορ. Έτσι, βρίσκονται σε κατάσταση άγχους και τη βιώνουν με ακραίο τρόπο. Προκειμένου να αποφευχθούν καταστάσεις που μπορεί να τους δημιουργήσουν στρες και να είναι ήρεμοι οι μαθητές, θα πρέπει να προβλέπονται στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα συχνά διαλείμματα των 5 με 10 λεπτών, ώστε να τους δίνεται η δυνατότητα να ηρεμούν σε ένα ήσυχο μέρος, να παίζουν με τα αγαπημένα παιχνίδια τους ή να κοιτάζουν απλά αμίλητοι έξω από το παράθυρο. Παράλληλα, θα πρέπει να αποφεύγονται δυνατοί και οι οξύς ήχοι γιατί μπορούν να προκαλέσουν αναστάτωση

130 Αγγελοπούλου-Σακαντάμη Νικολέτα, *Ειδική Αγωγή Αναπτυξιακές διαταραχές και χρόνιες μειονεξίες*, Θεσσαλονίκη, Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας, 2004, σελ. 327-328

131 Μαυροπούλου Σοφία και συνεργάτες, *Μελέτη Εκπαιδευτικών Αναγκών των Παιδιών με Αυτισμό*, στο: *Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για Μαθητές με Αυτισμό*, Αθήνα, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Τμήμα Ειδικής Αγωγής, 2003, σελ. 1

132 Chiappetta-Cajola Lucia, *Didattica pre l'intergrazione Processi regolativi per l'innalzamento della qualità dell'istruzione*, Roma, Anicia, 2008, σελ. 66

133 Καραντάνος Γιώργος, *Αυτισμός*, στο: *Εξειδικευμένη Εκπαιδευτική Υποστήριξη για ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/ε ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*, Αθήνα, Υπουργείο Παιδείας Δια βίου Μάθησης & Θρησκευμάτων, Ειδική Υπηρεσία Εφαρμογής Εκπαιδευτικών Δράσεων, (n.d), σελ. 164

Τέχνη & Εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο Σχολείο του 21ου αιώνα

στους μαθητές και να επιλέγονται τεχνικές χαλάρωσης από τον εκπαιδευτικό, οι οποίες θα προετοιμάζουν τους μαθητές για την επερχόμενη αλλαγή.¹³⁴

Στην επίτευξη του παραπάνω στόχου, της διαχείρισης του άγχους, μπορεί να συμβάλει και το μάθημα των εικαστικών ως μια δομημένη ενασχόληση με τις τέχνες. Γενικότερα, η διδασκαλία των εικαστικών τεχνών μπορεί να βοηθήσει στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της φαντασίας των μαθητών μέσω των εμπειριών (κυρίως μέσω των εμπειριών που σχετίζονται με την τέχνη) δίνοντας την ευκαιρία στους μαθητές γενικής και ειδικής αγωγής να:

- αναπτύξουν στο μέγιστο βαθμό τις ανθρώπινες δυνατότητές τους,
- βελτιώσουν την ικανότητα σκέψης δράσης και επικοινωνίας,
- διερευνήσουν τις αξίες της ζωής,
- διερευνήσουν τις δεξιότητες σε σχέση με την αντίληψη και το σώμα,
- κατανοήσουν την κουλτούρα τους αλλά και των άλλων ανθρώπων,
- καλλιεργήσουν τα συναισθήματα και την αισθητική τους.¹³⁵

Κυρίως, τα εικαστικά μπορούν να ενεργοποιήσουν το μαθητή σε συναισθηματικό, γλωσσικό και γνωστικό επίπεδο δίνοντας του τη δυνατότητα να ερευνήσει το περιβάλλον του σε βάθος και να ενεργοποιήσει όλο του το νοητικό δυναμικό.¹³⁶ Βασικά πεδία για μαθητές με αυτισμό οι οποίοι όπως έχει ειπωθεί έχουν δυσκολία στις αφαιρετικές διεργασίες, στις χρονικές αλληλουχίες και στον λεκτικό συλλογισμό. Σύμφωνα με τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για Μαθητές με Αυτισμό, 'η τέχνη έχει θεραπευτικά οφέλη και είναι μία διαδικασία που μπορεί να ωθήσει τους μαθητές με αυτισμό σε μία αλληλεπίδραση με χρώματα, σχήματα και υλικά της καλλιτεχνικής δημιουργίας'.¹³⁷

134 Ministry of Education British Columbia, *Teaching Students With Autism A Resource Guide For Schools*. Canada: Ministry of Education British Columbia, 2000, σελ. 63

135 Duffy Bbernadette, *Supporting creativity and imagination in the early years*, [Υποστηρίζοντας τη Δημιουργικότητα & τη Φαντασία στην Προσχολική Ηλικία], Αθήνα, Σαββάλας, 2003, σελ. 20

136 Παπαδοπούλου, Θ. Μαρία, *Παίζοντας τέχνη με παιδιά. Το πρόγραμμα της Έλλης Τρίμη για παιδιά Προσχολικής και Σχολικής ηλικίας*, Θεσσαλονίκη, Αδερφοί Κυριακίδη, 2004, σελ. 13

137 Τσακπίνη Καλλιόπη, *Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών των Εικαστικών*, στο: Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για Μαθητές με Αυτισμό, Αθήνα, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας & Θρησκευμάτων Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Τμήμα Ειδικής Αγωγής, 2003, σελ. 142

Τέχνη & Εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο Σχολείο του 21ου αιώνα

Παράλληλα, η διδασκαλία των εικαστικών τεχνών μπορεί να ενσωματώσει στην εκπαιδευτική διαδικασία ένα μεγάλο αριθμό μαθητών και με σοβαρές αναπηρίες, καθώς η συνεργατική μορφή της τέχνης μπορεί να προωθήσει θετικές κοινωνικές σχέσεις.¹³⁸ Επίσης, μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές στην ανάπτυξη κινητικών δεξιοτήτων, διότι η χρήση των εργαλείων, το ανακάτεμα διαφόρων υλικών και το κόψιμο με το ψαλίδι μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές οι οποίοι παρουσιάζουν προβλήματα στον ψυχοκινητικό τομέα και ιδιαίτερα σε σχέση με τη λεπτή κινητικότητα και την αμφιπλευρικότητα.¹³⁹ Ακολούθως, τα εικαστικά μπορούν να συνδράμουν στην ανάπτυξη της οπτικής αντίληψης των μαθητών που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού. Οι μαθητές με αυτισμό πρέπει να βοηθηθούν για να αναπτύξουν εκτός των άλλων και την οπτική τους αντίληψη βασικός τομέας στον οποίο υπολείπονται, η χρήση των εικόνων θεωρείται μια καλή διδακτική τεχνική.¹⁴⁰ Ταυτόχρονα, στον αντίποδα, κάποιοι από τους μαθητές που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού, έχουν εξαιρετικές ικανότητες στη ζωγραφική διαφόρων αντικειμένων, αφού διαθέτουν αναπτυγμένη οπτική αντίληψη, η οποία τους επιτρέπει να αναπαράγουν με λεπτομέρεια ό,τι βλέπουν,¹⁴¹ επίσης αναφέρεται πώς έχουν αυξημένη ικανότητα στις α) οπτικοχωρικές σχέσεις και β) στην οπτική πρόσληψη.¹⁴² Οι προαναφερθείσες διαπιστώσεις επιβεβαιώνονται από το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών των εικαστικών μαθημάτων για μαθητές με αυτισμό στην Ελλάδα, όπου και προτείνεται ο εκπαιδευτικός των εικαστικών να δίνει εργασίες στους μαθητές που να έχουν σχέση με τον σχεδιασμό του ανθρωπίνου σώματος ή άλλων αντικειμένων, ώστε να

138 Reavis Lauren Jane, *Art Teacher Preparation for Teaching in an Inclusive Classroom: A Content Analysis of Pre-Service Programs and a Proposed Curriculum*, Georgia State University, 2009, σελ. 60

139 Καρτασίδου Λευκοθέα, *Μάθηση μέσω της Κίνησης Θεωρητικές Προσεγγίσεις & Εκπαιδευτικές Εφαρμογές της Ψυχοκινητικής στην Ειδική Παιδαγωγική*, Θεσσαλονίκη, Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας, 2004, σελ.142

140 Αγγελοπούλου-Σακαντάμη Νικολέτα, *Ειδική Αγωγή Αναπτυξιακές διαταραχές και χρόνιες μειονεξίες*, Θεσσαλονίκη, Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας, 2004, σελ. 328

141 Τσακπίνη Καλλιόπη, *Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών των Εικαστικών*, στο: Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για Μαθητές με Αυτισμό, Αθήνα, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Τμήμα Ειδικής Αγωγής, 2003, σελ. 265-273

142 Καραντάνος Γιώργος, *Αυτισμός*, στο: Εξειδικευμένη Εκπαιδευτική Υποστήριξη για ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, Αθήνα, Υπουργείο Παιδείας Δια βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, Ειδική Υπηρεσία Εφαρμογής Εκπαιδευτικών Δράσεων (n.d), σελ. 164

Τέχνη & Εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο Σχολείο του 21ου αιώνα

βοηθηθούν στην κατανόηση του κόσμου γύρω τους.¹⁴³ Όσον αναφορά τη ζωγραφική, θα πρέπει να αναφερθεί πως «για την παιδαγωγική, η ελεύθερη, αυθόρμητη ζωγραφική και η ανάπτυξη της φαντασίας και της παραστατικής δύναμης έχει μεγάλη σημασία και δεν πρέπει να την υποτιμούμε. Αυτό ισχύει τόσο για τα παιδιά με προβλήματα όσο και για τα παιδιά με υγιή ψυχική ανάπτυξη».¹⁴⁴

Η σημασία αυτή των εικαστικών τεχνών διαφαίνεται τόσο μέσα από τη θέση που καταλαμβάνουν τα μαθήματα αυτά στο ωρολόγιο πρόγραμμα των Εργαστηρίων Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.)¹⁴⁵ όσο και από τη στοχοθεσία όπως αυτό αναφέρεται και στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Εικαστικών για τα Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.¹⁴⁶ σύμφωνα με την οποία ο μαθητής με ειδικές ανάγκες καλείται να γνωρίσει τις εικαστικές τέχνες, να εμβαθύνει σ' αυτές διαμέσου της ευρύτερης δυνατής εργαστηριακής δραστηριότητας, έρευνας και δημιουργίας εικαστικών έργων, αλλά και μέσω της επαφής και της κατανόησης της τέχνης, ώστε ο μαθητής να μπορέσει να καλλιεργήσει την προσωπική του αισθητική έκφραση και την ευαισθησία του ωραίου στη φύση και στη ζωή ως δημιουργός και ως θεατής.

Ειδικότερα αναφερόνεται στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών για το μάθημα των εικαστικών στα Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. πως επιδιώκεται:

9. να αναπτυχθεί η δημιουργικότητα του μαθητή, η παραγωγή καλλιτεχνικού έργου και η συμμετοχή του στις εικαστικές τέχνες,
10. να γνωρίσει ο μαθητής και να χρησιμοποιήσει όλα τα υλικά, τα μέσα, τις τεχνικές και τα εργαλεία σε ποικίλες μορφές,

143 Τσακπίνη Καλλιόπη, *Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών των Εικαστικών*, στο: Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για Μαθητές με Αυτισμό, Αθήνα, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Τμήμα Ειδικής Αγωγής, 2003, σελ. 265-273

144 Fleck Bangert, *Kinder Setzen Zeichen*, [Τα παιδιά στέλνουν μηνύματα με τις ζωγραφιές τους], Αθήνα, Θυμάρι, 2007, σελ. 66

145 Φ.Ε.Κ. 762, *Καθορισμός εβδομαδιαίου ωρολογίου προγράμματος Εργαστηρίων Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και κατάρτισης (Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.)*, στο: Εφημερής της Κυβερνήσεως, 19 Ιουνίου 2002, σελ. 10337

146 Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών Εικαστικών*, στο: Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕ.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Εργαστηρίων Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης & Κατάρτισης (Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.), Αθήνα, 2004, σελ. 156

Τέχνη & Εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο Σχολείο του 21ου αιώνα

11. να καλλιεργηθεί η ευαίσθητη ανταπόκριση, η κατανόηση, η κριτική προσέγγιση και η ανάλυση του εικαστικού έργου, αλλά και του φαινομένου της τέχνης γενικότερα,
12. να κατανοήσει ο μαθητής την πολιτιστική διάσταση και τη συμβολή της τέχνης στον πολιτισμό μέσα στο χρόνο,
13. να κοινωνικοποιηθεί ο μαθητής μέσα από ομαδοσυνεργατικές εργασίες.

Μελέτη περίπτωσης Α

Ιστορικό μαθητή: Η μελέτη περίπτωσης αφορά τον μαθητή, Α ο οποίος είναι δεκατριών (13) χρόνων με διαγνωσμένο σύνδρομο Asperger (πλέον δεν υπάρχει αυτός ο διαχωρισμός), ανεπτυγμένο λόγο, κανονικό νοητικό επίπεδο, μειωμένη σωματική ανάπλαση και παρουσιάζει μεγάλες εκρήξεις θυμού που συνήθως συνοδεύονται με ουρλιαχτά. Ο εν λόγω μαθητής, όταν ήρθε για πρώτη φορά στο σχολείο, δεν δεχόταν να μπει στην τάξη, ήταν επιθετικός προς τους συμμαθητές και τους καθηγητές του και αν ήθελε κάτι το ζητούσε φωνάζοντας και μιλώντας πολύ γρήγορα. Επίσης, δεν ήθελε να λερώνει τα χέρια του και να πιάνει χρώματα και όταν λερωνόταν, είχε μεγάλες εκρήξεις θυμού.

Πλαίσιο: Η καθηγήτρια των εικαστικών λειτουργούσε ως πρόσωπο αναφοράς και είχε μάθημα μαζί του, 18 ώρες την εβδομάδα, σε ένα τμήμα τεσσάρων μαθητών, τριών που ανήκαν στο φάσμα του αυτισμού και ενός με μέτρια νοητική υστέρηση. Όλοι οι μαθητές μπορούσαν να αυτοεξυπηρετηθούν εκτός ενός, που δεν μπορούσε να αυτοεξυπηρετηθεί, δεν είχε λόγο, είχε βαριά νοητική υστέρηση και αυτοτραυματιζόταν.

Στόχοι: Ο βασικότερος στόχος που τέθηκε για το μαθητή Α ήταν να καταφέρει να περιορίσει την επιθετικότητά του, να πάψει να χτυπάει τους συμμαθητές και τους δασκάλους του, να είναι ήρεμος και να περιορίσει τις εκρήξεις θυμού του. Επιμέρους στόχοι ήταν η ομαλοποίηση της μετάβασής του από την πρωτοβάθμια στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση, η ανάπτυξη συνεργατικών σχέσεων με τους συμμαθητές και με την καθηγήτριά του, η εκμάθηση και χρήση νέων υλικών για τις ζωγραφιές του (να κάνει δικά του σχέδια και όχι να χρωματίζει έτοιμα).

Μεθοδολογία: Ο μαθητής Α είχε μεγάλη αγάπη για τους χάρτες, κυρίως, του μετρό και τους υπολογιστές. Ο υπολογιστής λειτουργούσε ως μέσο επιβράβευσης της καλής συμπεριφοράς του.

Τέχνη & Εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο Σχολείο του 21ου αιώνα

Κατ' αρχάς, μέσω του διαδικτύου η καθηγήτρια των εικαστικών και ο μαθητής κατέβασαν χάρτες του μετρό τους τυπώσανε και άρχισαν να τους επιχρωματίζουν. Ο μαθητής, στην αρχή, είχε αρνητική στάση στο να δουλέψει και μετά από παρακίνηση άρχισε να επιχρωματίζει τους χάρτες αυτούς με ξυλομπογιές, γιατί αυτές δεν του λέρωναν τα χέρια. Παράλληλα, οι υπόλοιποι μαθητές χρωμάτιζαν και εκείνοι χάρτες με μαρκαδόρους, νερομπογιές και λαδοπαστέλ (εκτός από το μαθητή με την βαριά νοητική υστέρηση, ο οποίος ακολουθούσε ξεχωριστό πρόγραμμα). Στο μάθημα ως φίλος των μαθητών που τους βοηθούσε, ήταν μια μαριονέτα η οποία παρακινούσε τους μαθητές να ζωγραφίζουν, τους υπενθύμιζε τα καθήκοντά τους και μερικές φορές τους τραγουδούσε (τη μαριονέτα τη χρησιμοποιούσε, κυρίως, η καθηγήτρια, ωστόσο την έδωσαν όνομα τα παιδιά και μπορούσαν να παίζουν μαζί της).

Εφαρμόζοντας αυτή τη διαδικασία, ο μαθητής, μετά από δύο εβδομάδες, θέλησε να ζωγραφίσει με μαρκαδόρους, γιατί είναι πιο φωτεινοί και πιο έντονα τα χρώματά τους από ό,τι οι ξυλομπογιές, καθώς βλέποντας τις ζωγραφιές των συμμαθητών του έκανε αυτή την παρατήρηση. Τότε, έκανε μια συμφωνία με την μαριονέτα πώς, αν τυχόν, λερωθεί δεν θα θυμώσει, δεν θα φωνάζει θα της το πει αμέσως και θα πάει να πλύνει τα χέρια του. Τα σχέδια στην αρχή ήταν χάρτες από διαδρομές των συρμών του μετρό και αργότερα οι διαδρομές των λεωφορείων. Στην αρχή, το τύπωμα ήταν σε σελίδα Α4 και μετά μεγάλωσε το μέγεθος σε σελίδα Α3. Ο μαθητής το επιχρωμάτιζε και εξηγούσε στους συμμαθητές του τις διάφορες διαδρομές και παράλληλα αφηγούταν στη μαριονέτα αλλά και σε όλους στην τάξη τη διαδρομή που έκανε την προηγούμενη μέρα μαζί με την μητέρα του με το μετρό ή το λεωφορείο. Στο δεύτερο μήνα, η καθηγήτρια σχεδίασε σε άσπρο χαρτί με μολυβί ένα φανταστικό χάρτη του μετρό και ο μαθητής θα έβαλε μόνος του τους σταθμούς, όπως ήθελε αυτός και τον χρωμάτισε. Ο μαθητής επέλεξε μια από τις πραγματικές διαδρομές του μέτρο και από μνήμης έβαλε όλες τις στάσεις με την σειρά, χωρίς να ξεχάσει ή να μπερδέψει καμία. Έγινε το ίδιο και με την διαδρομή του λεωφορείου που συνήθιζε να κάνει με την μητέρα του και μετά και με την γραμμή του ηλεκτρικού και του τραμ. Σταδιακά, άρχισε να προσθέτει απλές ανθρώπινες φιγούρες, αυτοκίνητα, φανάρια και δέντρα. Αυτό συνεχίστηκε για ένα μηνά περίπου ακόμα και τον επόμενο μήνα, η καθηγήτρια έφερε στο σχολείο ένα γεωφυσικό χάρτη της Ελλάδας για να μελετήσει ο μαθητής τις διαδρομές από πόλη σε πόλη και να παρατηρήσει τα βουνά, τη θάλασσα, τις λίμνες με σκοπό να φτιάξει αργότερα το δικό του φανταστικό χάρτη με λίμνες, θάλασσες, βουνά και να τον κάνει όπως θέλει. Αρχικώς, ο μαθητής στα έργα του δεν έβαζε πολλά στοιχεία, όμως, μετά από παρακίνηση της καθηγήτριας (μαριονέτα) άρχισε να τα εμπλουτίζει αλλά και να μεγαλώνει το χαρτί

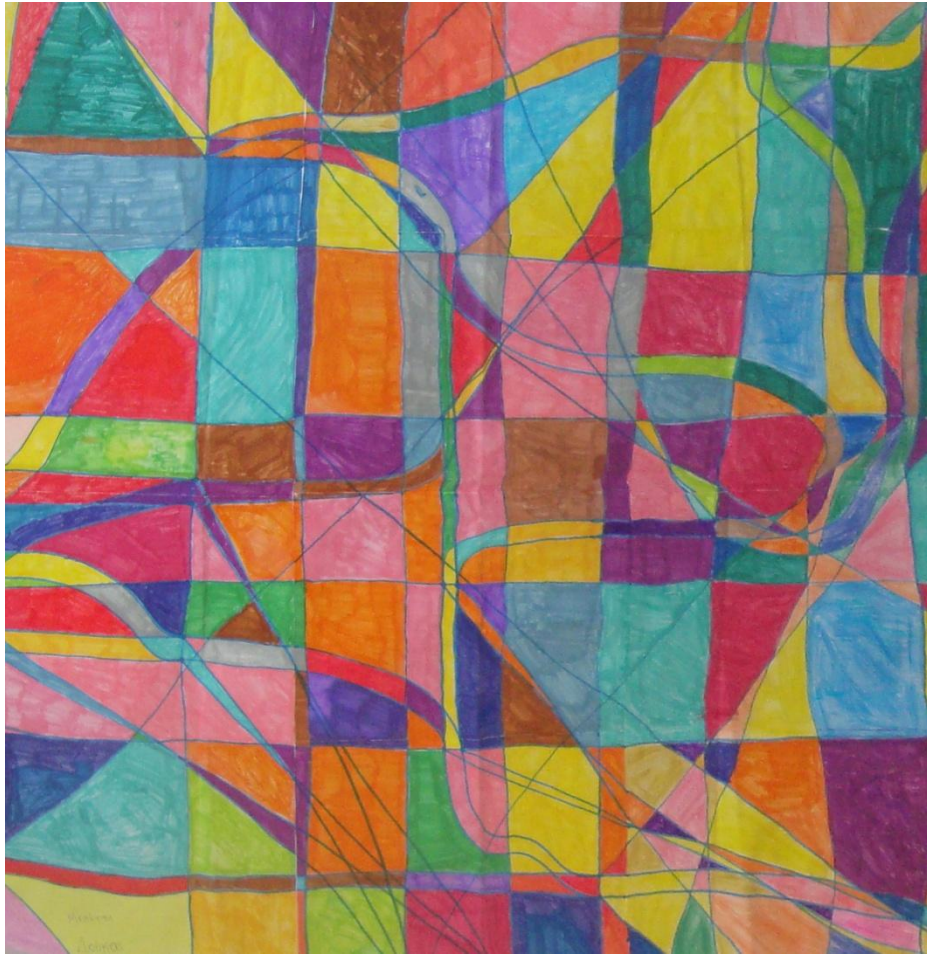
Τέχνη & Εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο Σχολείο του 21ου αιώνα

του, να κάνει δηλαδή «επέκταση του χαρτιού» προσθέτοντας νέα κομμάτια από χαρτί και συνδέοντας τα με χαρτοταινία. Η διαδικασία αυτή συνεχίστηκε για το υπόλοιπο της χρονιάς. Ο μαθητής χρησιμοποίησε και νερομπογιές αλλά αρνήθηκε τα λαδοπαστέλ, γιατί δεν του άρεσε να τα πιάνει.

Μέσα από αυτή την διαδικασία, η καθηγήτρια διαπίστωσε πως ο μαθητής άρχισε να συνεργάζεται με τους συμμαθητές του, ήθελε να μπει στην τάξη για να συνεχίσει το έργο του, καθόταν στην τάξη και παρέμενε στην θέση του ως την ολοκλήρωση του έργου. Επιπλέον, μείωσε τις εκρήξεις θυμού του, μιλούσε με τους συμμαθητές του για τις διαδρομές και για τα πράγματα που έβλεπε και σταδιακά μείωσε τις φορές που πήγαινε να πλύνει τα χέρια του, ώσπου τα έπλενε μόνο κατά το τέλος του μαθήματος. Επίσης, περιόρισε και τις ώρες χρήσης του υπολογιστή στο σχολείο. Ομοίως, η κοινωνική λειτουργός του σχολείου παρατήρησε σταδιακή αλλαγή της συμπεριφορά του μαθητή και έξω από την τάξη και μείωση των εκρήξεων θυμού. Την ίδια στιγμή η μητέρα του ανέφερε, πως ήθελε να πηγαίνει με χαρά στο σχολείο και όταν επέστρεφε της διηγούταν τι ζωγράφιζε και πως. Θα πρέπει να σημειωθεί πως στην τάξη πάντα υπήρχε χαμηλή παιδική μουσική, την οποία την διάλεγαν, συνήθως, οι μαθητές, πως πάντα οι μαθητές καθάριζαν την τάξη και μάζευαν τα εργαλεία της δουλειάς τους και ότι υπήρχε ένας χώρος περισυλλογής. Δύο φορές την εβδομάδα οι μαθητές κάνανε ένα κύκλο φιλίας. Συγκεκριμένα, οι τέσσερις μαθητές έπαιρναν τις καρέκλες τους και κάθονταν σε κύκλο και έβλεπαν ο ένας τον άλλο. Οι μαθητές τραγουδούσαν, μιλούσαν και έπαιζαν με τη μαριονέτα. Στο τέλος της χρονιάς, έγινε μια έκθεση με έργα των μαθητών σε χώρο εκτός του σχολείου και ο μαθητής Α, αν και στην αρχή αρνήθηκε να δώσει το έργο του και ήθελε επιβεβαίωση ότι θα το πάρει πίσω, μετά ήταν πολύ χαρούμενος που έλαβε μέρος στην έκθεση.

Αποτελέσματα: Ο μαθητής κατάφερε να περιορίσει την επιθετική του συμπεριφορά και να την αποβάλλει σταδιακά. Άρχισε να συνεργάζεται με τους συμμαθητές του και να σηκώνει το χέρι, όταν ήθελε κάτι. Επίσης, έμαθε να αρχίζει και να τελειώνει μόνος του μια ζωγραφιά σε μεγάλο μέγεθος, δοκίμασε νέα υλικά ζωγραφικής, άρχισε να διαχειρίζεται και να αντιμετωπίζει την εμμονή του με τα καθαρά χέρια και ενίσχυσε την αυτοπεποίθησή του. Τα αποτελέσματα αυτά τα επιβεβαίωσαν σε άτυπη συνέντευξη, τόσο η μητέρα του μαθητή όσο και η κοινωνική λειτουργός του σχολείου. Το έργο του μαθητή στην εικόνα 1 είναι το αποτέλεσμα και το ενδεικτικό της εξέλιξης στις καθημερινές και συνεχιζόμενες δουλειές του μέσα σε ένα χρόνο.

Τέχνη & Εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο Σχολείο του 21ου αιώνα



Εικόνα 1: έργο του μαθητή Α που παρουσιάστηκε στη έκθεση ζωγραφικής μαθητών του ΕΕΕΕΚ Αιγάλεω Αθήνα 2009

Η εικόνα 1 αντικατοπτρίζει την εργασία ενός μαθητή ο οποίος δεν ήθελε να ζωγραφίζει ή να κάνει οτιδήποτε άλλο εκτός από το να παίζει στο διαδίκτυο. Η εξέλιξη του αποτελεί αποτέλεσμα συνεχούς συνεργασίας της μητέρας του μαθητή (δεν υπήρχε πατέρας) με την κοινωνική λειτουργό του σχολείου και την καθηγήτρια των εικαστικών. Η εξέλιξη αυτή, δυστυχώς δεν παρατηρείται πάντα σε όλους τους μαθητές σε τόσο μικρό χρονικό διάστημα. Μπορεί να χρειαστεί περισσότερος καιρός για μικρότερα αποτελέσματα. Το κέρδος είναι ότι ο μαθητής είχε μια σχετικά ομαλή μετάβαση από την πρωτοβάθμια στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση, έμαθε να συνεργάζεται με το εκπαιδευτικό προσωπικό, ήταν ήρεμος και πολύ περήφανος για τα επιτεύγματα του στο νέο του σχολείο.

Τέχνη & Εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο Σχολείο του 21ου αιώνα

Σε σχέση με την κοινωνικοποίηση του μαθητή Α, ο κύκλος φιλίας τον βοήθησε να αναπτύξει πολύ γρήγορα φιλικούς δεσμούς με τους συμμαθητές του, κάτι που δεν συμβαίνει συχνά σε μαθητές που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού. Οι μαθητές που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού, όπως ειπώθηκε και στο πρώτο κεφαλαίο προτιμούν να βρίσκονται κλεισμένοι στο δικό τους προσωπικό κόσμο, καθώς αντιμετωπίζουν δυσκολίες στις κοινωνικές επαφές και στη δημιουργία κοινωνικών δεσμών. Έτσι, η μαριονέτα και το παιχνίδι μαζί της έκανε τους μαθητές να χαλαρώσουν σπάζοντας τους κανόνες και τους βοήθησε να βγουν από τον προσωπικό τους κλειστό κόσμο. Αναλυτικότερα, η μαριονέτα τους έδωσε ένα ρόλο, μια προσωπικότητα που δεν θα τη σχολίαζε κανείς για τις της. Οι μαθητές της τάξης και ο μαθητής Α κρύβονταν πίσω από τις πράξεις της μαριονέτας, παίζοντας και αγνοώντας τους συμβατικούς κανόνες, διότι, έθεταν τους δικούς τους κανόνες, έλεγαν ότι ήθελαν να πουν και εκφράζονταν μέσα από ένα άλλο πρόσωπο. Αυτό τους βοήθησε να ξεπεράσουν τους φόβους και τις αναστολές που είχαν στο να θέσουν τα θέματά τους, να χαλαρώσουν αποτυπώνοντας στο χαρτί, τον πηλό και τα υλικά τους τα συναισθήματα τους και τις σκέψεις τους, τις οποίες συζητούσαν μέσα στην τάξη. Η Chiappetta Cajola¹⁴⁷ αναφέρει για το παιχνίδι πως δίνει στους ανθρώπους το χώρο στον οποίο ψάχνουν να βρουν τον εαυτό τους, την διαφορετικότητά τους, την αυθεντικότητά τους, αυτή την διαδρομή της ζωής που κάνει τον κάθε άνθρωπο αυτό που είναι, διαφορετικός ο ένας από τον άλλο. Το παιχνίδι δημιουργεί το χώρο που βοηθάει τους μαθητές να εκφράσουν τα συναισθήματα τους τα οποία εμποδίζονται και περιορίζονται από την αναπηρία. Στην πραγματικότητα το παιχνίδι αποτελεί μια ολότητα κλεισμένη στον εαυτό της με τους δικούς της κανόνες χωρίς να καθορίζετε από εξωτερικούς παράγοντες παρά μόνο από το ίδιο το παιχνίδι, χωρίς πρακτικούς σκοπούς και καθημερινές δραστηριότητες. Στο τέλος τείνει να δικαιολογεί οποιεσδήποτε προσωπικές ενέργειες, στο παιχνίδι οι κανόνες της πραγματικής ζωής αναστέλλονται και δημιουργείται ένας κόσμος με τους δικούς του κανόνες ο οποίος δεν είναι πραγματικός ακόμα.

Μελέτη περίπτωσης Β

Ιστορικό μαθητή: Η δεύτερη μελέτη περίπτωσης αφορά τον μαθητή Β, ο οποίος ήταν δέκα επτά (17) χρόνων είχε υψηλά λειτουργικό αυτισμό, λόγο και μέτρια νοητική υστέρηση. Ο μαθητής

147 Chiappetta-Cajola Lucia, *Didattica del gioco e intergrazione Progettare con l' ICF*, Roma, Carocci editore, 2012, σελ. 24

Τέχνη & Εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο Σχολείο του 21ου αιώνα

φοιτούσε στο σχολείο δυο χρόνια, είχε έντονες φοβίες και εμμονές, δήλωνε πως φοβόταν τα χρώματα και τα γράμματα, εκδήλωνε στερεοτυπίες και είχε χαμηλή αυτό-εκτίμηση. Ωστόσο, ο μαθητής αυτός ήταν πολύ συνεργάσιμος και λειτουργούσε καλά μέσα στην τάξη έχοντας καλές σχέσεις με τους συμμαθητές του. Επίσης, μπορούσε να χρησιμοποιήσει το ψαλίδι αλλά δεν μπορούσε να κόψει με μεγάλη ακρίβεια.

Πλαίσιο: Η διδασκαλία του μαθήματος ήταν 3 ώρες την εβδομάδα. Στην τάξη υπήρχαν άλλοι τρεις μαθητές, δυο μαθήτριες με μέτρια νοητική υστέρηση και ένας μαθητής με σύνδρομο Down και μέτρια νοητική υστέρηση.

Στόχοι: Βασικός στόχος της διδασκαλίας ήταν ο μαθητής να μπορέσει μέσα από μια δημιουργική εργασία να χαλαρώσει χωρίς να τον απασχολούν, συνεχώς, οι φοβίες του, να μπορέσει να ενισχύσει την αυτό-εκτίμησή του, να αναπτύξει την λεπτή του κινητικότητα και να απασχοληθεί με κάτι που στην συνέχεια μπορεί να εξελιχθεί και να έχει προοπτική εργασίας (ψηφιδωτά).

Μεθοδολογία: Δόθηκαν στο μαθητή έτοιμα σχέδια από λουλούδια και ζώα και του ζητήθηκε να φτιάξει, από μικρά κομμάτια χρωματιστό γκοφρέ, χαρτί μπαλάκια και να τα κολλήσει στο σχέδιο για να δημιουργήσει ένα τύπο ψηφιδωτού από χαρτί. Μετά την ολοκλήρωση της εργασίας αυτής, ο μαθητής, έπρεπε να κόψει το λευκό κομμάτι χαρτί που περίσσευε, να κολλήσει το σχέδιο σε ένα χαρτόνι και να συμπληρώσει τα κενά γύρω από το σχέδιο, καθώς, επίσης, να δημιουργήσει ένα υποτυπώδες χώρο που να συνδέσει το «ψηφιδωτό» από χαρτί με το χαρτόνι. Με το πέρας της διαδικασίας αυτής ο μαθητής ο μαθητής έπρεπε να βοηθήσει και τους συμμαθητές του να τη μάθουν και να εργαστούν όλοι μαζί. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να αναφερθεί πως αυτή η άσκηση βασίζεται στη κίνηση των δάχτυλων και βοηθά στην ενεργοποίηση του οπτικοκινητικού συντονισμού. Ο μαθητής, ανάλογα με το επίπεδό του κόβει μόνος του τα χαρτάκια, κάνει τα μπαλάκια, βάζει κόλα στο σχέδιο, επιλέγει το χρώμα του χαρτιού που του αρέσει, κόβει με το ψαλίδι το χαρτί που περισσεύει από το αρχικό σχέδιο. Βέβαια, ανάλογα με το επίπεδο του μαθητή και τους στόχους που θέτει ο καθηγητής καλλιτεχνικών, διαφοροποιούνται τα σχέδια, το μέγεθος από τα χάρτινα μπαλάκια, καθώς, επίσης και η ποικιλία των χρωμάτων του χαρτιού.

Αποτελέσματα: Η διαδικασία αυτή συνέδραμε στη βελτίωση της λεπτής κινητικότητας του μαθητή, στη βελτίωση της χρήσης του ψαλιδιού, στην ενίσχυση και συγκέντρωση της προσοχής του σε μία εργασία περισσότερο χρόνο και τέλος στην αύξηση της αυτοπεποίθησης του. Γεγονός που επιβεβαίωσαν και ο καθηγητής της φυσικής αγωγής και ο φιλόλογος του σε άτυπη συνέντευξη.

Τέχνη & Εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο Σχολείο του 21ου αιώνα

Θα πρέπει να σημειωθεί πως έργο του πουλήθηκε στο Χριστουγεννιάτικο παζάρι του σχολείου και στη διάρκεια ενός σχολικού έτους ο μαθητής ολοκλήρωσε δεκαπέντε (15) έργα. Δείγμα της δουλειάς του μαθητή και ο τρόπος που ξεκίνησε την εργασία του παρουσιάζεται στην εικόνα 2



Εικόνα 1: άσκηση με γκοφρέ χαρτί

Μελέτη περίπτωσης Γ

Ιστορικό μαθητή: Ο τρίτος μαθητής Γ, ήταν ηλικίας είκοσι ενός (21) χρόνων, είχε σύνδρομο Asperger αναπτυγμένο λόγο, διέθετε με ελαφριά νοητική υστέρηση πολύ καλό κινητικό συντονισμό. Ωστόσο αντιμετώπιζε προβλήματα σε σχέση με την κοινωνικοποίηση (ήθελε να κάνει παρέα με τους συμμαθητές του αλλά είχε προβλήματα με την προσέγγισή τους, τι θα πει, πως θα το πει, ποια θα είναι η στάση του σώματός του).

Πλαίσιο: Ο μαθητής μπήκε σε ένα πρόγραμμα καλλιτεχνικής παιδείας, δύο φορές την εβδομάδα, για επτά μήνες. Στο πλαίσιο του σχολείου, παρακολουθούσε ένα εργαστήριο ψηφιδωτού μαζί με άλλους τέσσερις μαθητές, μία μαθήτριά και ένα μαθητή με σύνδρομο Down και μέτρια νοητική υστέρηση και δυο μαθήτρίες με ελαφριά νοητική υστέρηση λόγω περιβαλλοντικών συνθηκών. Ο μαθητής δεν συμπαθούσε την μαθήτριά με το σύνδρομο Down, γιατί τον ενοχλούσε που μιλούσε συνέχεια, που γκρίνιαζε και τον πείραζε.

Τέχνη & Εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο Σχολείο του 21ου αιώνα

Στόχοι: Οι βασικότεροι στόχοι του προγράμματος αυτού αφορούσαν την κοινωνικοποίηση του μαθητή. Δευτερεύον στόχος ήταν ο μαθητής να έρθει σε επαφή και να μάθει μια τεχνική η οποία, αν του άρεσε θα μπορούσε να του προσφέρει την ευκαιρία για εξειδίκευση στη τεχνική και για επαγγελματική αποκατάσταση.

Μεθοδολογία: Στην αρχή διδάχτηκαν όλοι οι μαθητές μαζί τα βασικά βήματα της κατασκευής ενός ψηφιδωτού (υλικά, εργαλεία και ασφαλής τρόπο χρήσης τους). Είδαν εικόνες από ψηφιδωτά, ήρθαν σε επαφή με την ιστορία τους, διάλεξαν το σχέδιο που θα κάνανε, το μέγεθος του ξύλου και τα χρώματα των ψηφίδων. Πρώτα διδάχτηκε ο μαθητής Γ τον τρόπο αντιγραφής του σχεδίου στο ξύλο και τον τρόπο εναπόθεσης των ψηφίδων. Έπειτα, ο ίδιος δίδαξε τις δύο μαθήτριες με τη νοητική υστέρηση και αυτές με επιβλέποντα τον Γ τους δύο επόμενους μαθητές. Στα επόμενα στάδια, όλοι μαζί οι μαθητές συνεργάστηκαν και ολοκλήρωσαν από ένα ψηφιδωτό ο καθένας. Στη συνέχεια, μαθητές επισκέφτηκαν το Βυζαντινό Μουσείο Θεσσαλονίκης, προκειμένου, να δούνε τα ψηφιδωτά δάπεδα, και τα επιτοιχία ψηφιδωτά με σκοπό, να αντιληφθούν την ευρύτερη χρήση τους. Επίσης, επισκέφτηκαν το μοναστήρι της Γεννήσεως της Θεοτόκου στο Πανόραμα Θεσσαλονίκης, το οποίο έχει εργαστήριο ψηφιδωτού. Εκεί, οι μαθητές είδαν πως δουλεύουν οι μοναχές, τα υλικά που χρησιμοποιούν, τον τρόπο πως σπάνε την πέτρα και φτιάχνουν δικές τους ψηφίδες. Κατόπιν, οι μαθητές παρουσίασαν τη δουλειά τους και πρόφεραν ένα έργο τους στο μοναστήρι. Ο μαθητής Γ διάλεξε το σχέδιο για το έργο που προσφέρθηκε στις μοναχές, το σχεδίασε πάνω στο ξύλο και μετά έδειξε στους συμμαθητές τους πώς να συνεχίσουν να το κάνουν, ώσπου να καταλήξουν στην ολοκλήρωσή του (εικόνα 3).

Τέχνη & Εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο Σχολείο του 21ου αιώνα



Εικόνα 2: συνεργατική κατασκευή ψηφιδωτού

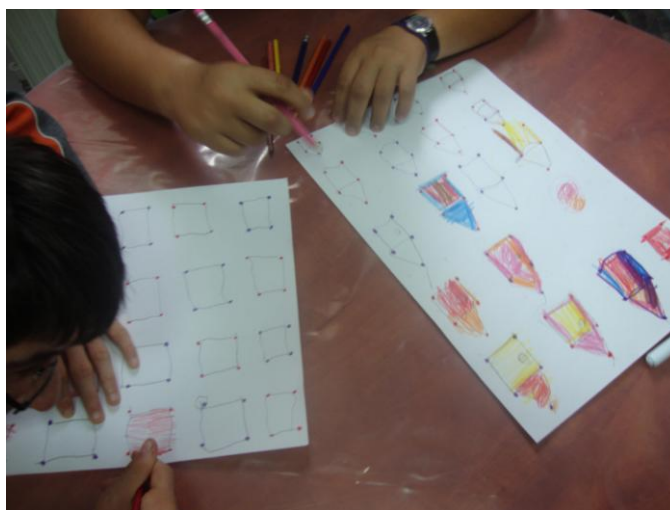
Τέλος όλοι μαζί οι μαθητές, με επικεφαλής το μαθητή Γ, παρουσίασαν τον τρόπο που δούλεψαν μέσω power point σε όλους τους συμμαθητές τους, σε γονείς και καθηγητές και έκαναν έκθεση των έργων τους στο χώρο του σχολείου στην τελική γιορτή. Οι μαθητές, μέσω ενός προγράμματος συνεργατικής μάθησης και διδασκαλίας, διδάχτηκαν και δίδαξαν την τεχνική του ψηφιδωτού. Έγιναν οι ίδιοι δάσκαλοι της ομάδας, και όλου του σχολείου. Μπήκαν σε μια διαδικασία αξιολόγησης και αυτό-αξιολόγησης.

Αποτελέσματα: Μέσω αυτής της διαδικασίας, ο μαθητής Γ συνεργάστηκε με τους συμμαθητές του στα διαλείμματα του σχολείου, είχε θέμα να συζητήσει με τους συμμαθητές του και όχι μόνο με τα άτομα τις ομάδας του αλλά και με άλλους που ήθελαν να μάθουν για το πρόγραμμα. Επιπλέον, φαινόταν πιο χαλαρός στις συζητήσεις του, δεν ντρεπόταν να συνομιλήσει με τα κορίτσια και έχτισε φιλικές σχέσεις μαζί τους. Η σχέση του και με τον άλλο συμμαθητή του ήταν επίσης άψογη. Επιπροσθέτως, ο μαθητής Γ, έμαθε να κάνει υπομονή κατά τη διαδικασία που απλώσανε το τσιμεντοκονίαμα για να ενωθούν οι ψηφίδες γιατί δεν του άρεσε η αίσθηση στα χέρια του. Γενικά, το πρόγραμμα αυτό πρόσφερε στο μαθητή ένα νέο δημιουργικό τρόπο, για να περνάει το χρόνο του. Του πρόσφερε την ευκαιρία μέσα σε ένα προστατευμένο περιβάλλον, να έρθει σε μεγαλύτερη και συχνότερη επαφή και επικοινωνία με τους συμμαθητές του και να συνεργαστεί ακόμα και με

Τέχνη & Εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο Σχολείο του 21ου αιώνα

μια συμμαθήτρια που δεν τη συμπαθούσε, χωρίς να υπάρχουν μεγάλες εκρήξεις θυμού, γιατί θα έχανε την αρχηγία στο πρόγραμμα, αν δεν συμπεριφερόταν με ηρεμία. Επίσης, υιοθέτησε μια προστατευτική στάση απέναντι στους συμμαθητές του, όταν γίνονταν οι εκδρομές όπου προσπαθούσε όλοι να είναι μαζί και να μην μένει κάποιος μόνος του πίσω. Το σημαντικότερο αποτέλεσμα του προγράμματος ήταν πως μέσα από αυτή τη διαδικασία, ο μαθητής κατάφερε να εκφράζει τα συναισθήματά του. Αυτό φάνηκε μέσα από τη διαδικασία, όπου, όταν κάτι δεν του άρεσε το ανέφερε με ηρεμία, όπως και όταν κάτι του άρεσε, το έλεγε προσπαθώντας να επαινέσει τους άλλους μαθητές, μια και αυτός ήταν ο καθηγητής τη στιγμή εκείνη. Τέλος, ο μαθητής Γ φαίνεται πως βοηθήθηκε από τη διδασκαλία στο να αναπτύξει επικοινωνιακές και συνεργατικές δεξιότητες καθώς κατάφερε να συνεργαστεί και να έρθει κοντά με τους συμμαθητές του, γεγονός που είναι σημαντικό, εφόσον τα παιδιά που έχουν αυτισμό, δεν συνδέονται με τους ανθρώπους, υπολείπονται της αντιληπτικής τους ικανότητας και αυτό τους οδηγεί σε κοινωνικά και επικοινωνιακά προβλήματα. 148

Πριν την ολοκλήρωση της παρούσας εισήγησης καλό θα ήταν να αναφερθούν και οι εκπαιδευτικές ασκήσεις με τις κουκίδες που αποτελούν ένα καλό εργαλείο για ένα καθηγητή καλλιτεχνικών, αν θέλει να κρατήσει απασχολημένο και ήρεμο ένα μαθητή κάνοντας κάτι δημιουργικό και ταυτόχρονα κάτι που του κρατάει αμείωτο το ενδιαφέρον του μαθητή (εικόνα 4).



Εικόνα 3: ασκήσεις με κουκίδες

148 Emery, J. Melinda, *Art Therapy as an Intervention for Autism Art Therapy*, στο: *Journal of the American Art Therapy Association*, τεύχος 21(3), 2004, σελ. 144

Τέχνη & Εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο Σχολείο του 21ου αιώνα

Οι μαθητές που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού φαίνεται να παρουσιάζουν μια έφεση σε αυτού του είδους τις εργασίες. Οι ασκήσεις αυτές είναι εύκολο να δημιουργηθούν από ένα καθηγητή και μπορούν να προσαρμοστούν ανάλογα με τις ανάγκες του κάθε μαθητή. Υπάρχουν ανάλογα παιχνίδια-ασκήσεις και στο εμπόριο αλλά συνήθως έχουν μικρό μέγεθος που δυσκολεύει στο χρωματισμό ή αφορούν ασκήσεις προγραφής με γράμματα και αριθμούς. Καλές ασκήσεις είναι αυτές που συνδυάζουν μια αλληλουχία αριθμών, την οποία αν ο μαθητής ακολουθήσει με τη σωστή σειρά εμφανίζεται ένα σχέδιο. Αν ο μαθητής είναι αρκετά εκπαιδευμένος (εξαρτάται πάντα από το νοητικό και κινητικό επίπεδο του μαθητή), μπορεί μόνος του να δημιουργήσει τέτοιου είδους σχέδια και να τα χρωματίσει. Στο παράδειγμα της εικόνας 4 οι ασκήσεις αυτές αφορούν μαθητές, οι οποίοι που δεν έχουν ανεπτυγμένες σχεδιαστικές ικανότητες και βρίσκονται στο επίπεδο της προγραφής.

Στην εικόνα 4, παρουσιάζεται μια άσκηση που δημιουργήθηκε από τον καθηγητή, ώστε να μάθει ο μαθητής τα σχήματα και τα χρώματα. Στο πρώτο στάδιο της εργασίας αυτής, ζητείται από το μαθητή, με μολύβι, να ενώσει τις κουκκίδες ανά τρεις, ώστε να δημιουργηθούν τρίγωνα και μετά να τα χρωματίσει με ό,τι χρώμα θέλει ακόμα και με σκέτο μολύβι. Στο επόμενο επίπεδο της εργασίας, ζητείται από το μαθητή να ενώσει τις κουκκίδες ανά τέσσερις, ώστε να δημιουργηθούν τετράγωνα και να τα χρωματίσει και αυτά. Στο τρίτο στάδιο, τα δυο σχήματα συνδέονται. Τώρα, οι κουκκίδες, αν ενωθούν με γραμμές ανά πέντε δημιουργούν σπιτάκια. Σε αυτό το επίπεδο, ζητείται από το μαθητή να ενώσει τις κουκκίδες, να δημιουργήσει σπιτάκια και να τα χρωματίσει. Από αυτό το σημείο και μετά η άσκηση μπορεί να εξελιχθεί και να γίνει πιο δύσκολη ανάλογα με τις δυνατότητες του κάθε μαθητή και τους στόχους του κάθε εκπαιδευτικού. Θα πρέπει να σημειωθεί πως όλες οι ασκήσεις θα πρέπει να ξεκινάνε από ένα εύκολο επίπεδο και σταδιακά να δυσκολεύουν, μόνο όταν ο μαθητής θα έχει κατακτήσει την προσφερόμενη γνώση και όχι βάσει χρονικών περιορισμών.

Οι προαναφερθείσες διδασκαλίες έχουν εφαρμοστεί με επιτυχία τα τελευταία πέντε (5) χρόνια σε μαθητές που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού αλλά και σε μαθητές με σύνδρομο Down, Pratter Willi, Williams, σπαστική τετραπληγία και σε μαθητές με μέτρια και ελαφριά νοητική υστέρηση και συνεχίζουν να εφαρμόζονται και αυτή τη χρονιά (σχολικό έτος 2014-2015) σε μια ομάδα δέκα μαθητών που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού. Ιδίως, η δημιουργία ψηφιδωτού από χαρτί είναι μια καλή άσκηση, ούτως ώστε οι μαθητές να αναπτύξουν τις κατάλληλες δεξιότητες για να

Τέχνη & Εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο Σχολείο του 21ου αιώνα

προχωρήσουν στο επόμενο στάδιο, στην τεχνική του ψηφιδωτού. Και έτσι να έχουν μια ευκαιρία για ενσωμάτωση και επαγγελματική αποκατάσταση.

Η επαγγελματική αποκατάσταση είναι ένα από τα σημαντικότερα προβλήματα που έχει να αντιμετωπίσει ένα λειτουργικό άτομο με αυτισμό. Η Jenny Corbett¹⁴⁹ υποστηρίζει πως όλα τα άτομα με ειδικές ανάγκες – αναπηρία, ανεξάρτητα από τη φύση της αναπηρίας θα πρέπει να υποστηριχτούν με μέτρα τα οποία θα μεριμνούν για την κοινωνική αλλά και την επαγγελματική αποκατάσταση τους. Αναφέρεται σε μέτρα που περιλαμβάνουν και την επαγγελματική κατάρτιση των ατόμων αυτών, ώστε να πραγματοποιηθεί μια πραγματική ισότητα ευκαιριών των ατόμων αυτών.

Οι παραπάνω διδασκαλίες δεν μπορούν να γενικευτούν γιατί κάθε μαθητής έχει διαφορετικές ανάγκες και διαφορετικά ενδιαφέροντα, όμως, μπορούν να αποτελέσουν καλές προτάσεις διδασκαλίας που μπορούν να τροποποιηθούν και να εξελιχθούν ανάλογα με τις ανάγκες και τις δυνατότητες των μαθητών.

Ακολουθώντας, για την επιλογή και κατασκευή εκπαιδευτικού υλικού για τους μαθητές με αυτισμό απαιτείται να ακολουθηθεί μια πορεία που να συμβαδίζει με τις θεωρητικές εξελίξεις για αυτή την ειδική ομάδα στον ψυχολογικό και εκπαιδευτικό τομέα, καθώς, επίσης και με τις εξελίξεις των αναλυτικών προγραμμάτων.¹⁵⁰ Η διδασκαλία των παιδιών με αυτισμό είναι πάντα διαφορετική και εξαρτάται από το κάθε παιδί, γιατί κάθε μαθητής με αυτισμό είναι πολύ διαφορετικός από τον άλλο. Οι μαθητές της γενικής παιδείας εμφανίζουν τα συναισθήματα και τις προτιμήσεις τους κατά την επιλογή των δραστηριοτήτων και ο καθηγητής μπορεί να τις εντοπίσει. Αντίθετα, οι μαθητές με αυτισμό, συχνά δεν εμφανίζουν τα συναισθήματα τους σε τέτοιες καταστάσεις. Η διαφορά έγκειται στο ότι οι μαθητές της γενικής παιδείας ενασχολούνται με την τέχνη και δημιουργούν, γιατί έχουν την ανάγκη να συνδεθούν με τον κόσμο, ενώ τα παιδιά με αυτισμό δεν έχουν την ανάγκη αυτή.¹⁵¹ Τα τελευταία χρόνια γίνεται λόγος για την ενσωμάτωση των μαθητών με αυτισμό στην γενική παιδεία. Ο όρος ‘ενσωμάτωση’ αναφέρεται στη διαδικασία της εκπαίδευσης των μαθητών με

149 Corbett Jenny, *Special Educational Needs in the Twentieth Century: A Cultural Analysis*, [Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες στη Σύγχρονη Εποχή], Θεσσαλονίκη, Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας, 2004, σελ. 12

150 Μαυροπούλου Σοφία, *Αποτελεσματικές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και διδακτικές στρατηγικές για τα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού*, στο: Ειδική Αγωγή Από την έρευνα στη διδακτική πράξη, Αθήνα, πεδίο, 2011, σελ. 95

151 Emery, J. Melinda, *Art Therapy as an Intervention for Autism Art Therapy*, στο: Journal of the American Art Therapy Association, τεύχος 21(3), 2004, σελ. 147

Τέχνη & Εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο Σχολείο του 21ου αιώνα

ειδικές ανάγκες στο γενικό σχολείο. Η πλήρης ένταξη προϋποθέτει ότι ο μαθητής θα είναι στη γενική τάξη εκπαίδευσης για το σύνολο της σχολικής ημέρας,¹⁵² δηλαδή είναι η εκπαίδευση που λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες του κάθε μαθητή, που σέβεται τη διαφορετικότητα του και συμπεριλαμβάνει όλους τους μαθητές και προωθεί τη δημιουργία δεσμών μεταξύ των μαθητών, γιατί μόνο έτσι θα λειτουργήσει.¹⁵³ Τα θετικά στοιχεία της συνεκπαίδευσης είναι πολλά για όλους τους μαθητές. Η διδασκαλία των εικαστικών τεχνών σε μια τάξη, όπου συνυπάρχουν μαθητές της γενικής και ειδικής παιδείας, μπορεί να δώσει πολλές ευκαιρίες για κοινωνική αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών με ειδικές ανάγκες και τους συνομηλίκους τους της γενικής εκπαίδευσης. Μέσα από τη διδασκαλία των εικαστικών τεχνών, οι μαθητές και της γενικής και της ειδικής αγωγής δουλεύοντας συνεργατικά μπορούν να βοηθηθούν στο να αναπτύξουν τις δυνατότητες τους, να βελτιώσουν τις κοινωνικές τους σχέσεις, την ανεξαρτησία τους και την αυτοδιάθεσή τους.¹⁵⁴

Δεν υπάρχουν καλές «συνταγές» διδασκαλίας, τις οποίες μπορεί να υιοθετήσει κάποιος καθηγητής και να τις εφαρμόσει σε όλους τους μαθητές. Υπάρχουν, όμως, καλές ιδέες οι οποίες εξελίσσονται, διαμορφώνονται και αλλάζουν, κάθε φορά, ανάλογα με τον μαθητή που έχει απέναντί. Ο κόσμος των παιδιών με αυτισμό δεν είναι γεμάτος σύγχυση και περίπλοκες συμπεριφορές, απλώς, περιλαμβάνει μια διαφορετική προσέγγιση των πραγμάτων.¹⁵⁵ Κλείνοντας το όλο συμπέρασμα αποτυπώνεται στην παρακάτω ρήση, η οποία αναφέρει πως οι μαθητές δεν χρειάζονται ένταξη αλλά εκπαίδευση και πρώτιστο μέλημα είναι η πρόσβασή των μαθητών αυτών στην ποιοτική εκπαίδευση.¹⁵⁶

152 Reavis Lauren Jane, *Art Teacher Preparation for Teaching in an Inclusive Classroom: A Content Analysis of Pre-Service Programs and a Proposed Curriculum*, Georgia State University, 2009, σελ. 6

153 Γκονέλα Χ. Ελένη, *Αυτισμός Αίνιγμα και Πραγματικότητα. Από τη θεωρητική προσέγγιση στην εκπαιδευτική παρέμβαση*, Αθήνα, Οδυσσέας, 2008, σελ. 191-192

154 Reavis Lauren Jane, *Art Teacher Preparation for Teaching in an Inclusive Classroom: A Content Analysis of Pre-Service Programs and a Proposed Curriculum*, Georgia State University, 2009, σελ. 60

155 Emery, J. Melinda, *Art Therapy as an Intervention for Autism Art Therapy*, στο: *Journal of the American Art Therapy Association*, τεύχος 21(3), 2004, σελ. 144

156 Corbett Jenny, *Special Educational Needs in the Twentieth Century: A Cultural Analysis*, [Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες στη Σύγχρονη Εποχή], Θεσσαλονίκη, Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας, 2004, σελ. 63

Τέχνη & Εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο Σχολείο του 21ου αιώνα

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αγγελοπούλου-Σακαντάμη Νικολέτα, *Ειδική Αγωγή Αναπτυξιακές διαταραχές και χρόνιες μειονεξίες*, Θεσσαλονίκη, Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας, 2004, 409.
- American Psychiatric Association, *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders Fifth Edition DSM-5*, Washington D C/ London, American Psychiatric Publishing, 2013, 947.
- Chiappetta-Cajola Lucia, *Didattica pre l'intergrazione Processi regolativi per l'innalzamento della qualità dell'istruzione*, Roma, Anicia, 2008, 351.
- Chiappetta-Cajola Lucia *Didattica del gioco e intergrazione Progettare con l' ICF*, Roma: Carocci editore, 2012, 274.
- Γκονέλα Χ. Ελένη, *Αυτισμός Αίνιγμα και Πραγματικότητα. Από τη θεωρητική προσέγγιση στην εκπαιδευτική παρέμβαση*, Αθήνα, Οδυσσέας, 2008, 255.
- Corbett Jenny, *Special Educational Needs in the Twentieth Century: A Cultural Analysis*, [Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες στη Σύγχρονη Εποχή], Θεσσαλονίκη, Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας, 2004, 163.
- Duffy Bbernadette, *Υποστηρίζοντας τη Δημιουργικότητα και τη Φαντασία στην Προσχολική Ηλικία*, [Supporting creativity and imagination in the early years], Αθήνα, Σαββάλας, 2003, 191.
- Ελληνική Δημοκρατία, *Καθορισμός εβδομαδιαίου ωρολογίου προγράμματος Εργαστηρίων Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και κατάρτισης (Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.)*, στο: Εφημερής της Κυβερνήσεως, 19 Ιουνίου 2002 αρ. φυλ. 762
- Emery, J. Melinda, *Art Therapy as an Intervention for Autism Art Therapy*, στο: Journal of the American Art Therapy Association, τεύχος 21(3), 2004, σελ. 144, 147.
- Fleck Bangert, *Kinder Setzen Zeichen*, [Τα παιδιά στέλνουν μηνύματα με τις ζωγραφιές τους], Αθήνα, Θυμάρι, 2007, 159
- Καραντάνος Γιώργος, *Αυτισμός*, στο: Εξειδικευμένη Εκπαιδευτική Υποστήριξη για ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, Αθήνα, Υπουργείο Παιδείας Δια βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, Ειδική Υπηρεσία Εφαρμογής Εκπαιδευτικών Δράσεων (n.d), 331.

Τέχνη & Εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο Σχολείο του 21ου αιώνα

Καρτασίδου Λευκοθέα, *Μάθηση μέσω της Κίνησης Θεωρητικές Προσεγγίσεις & Εκπαιδευτικές Εφαρμογές της Ψυχοκινητικής στην Ειδική Παιδαγωγική*, Θεσσαλονίκη, Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας, 2004, 189.

Μαυροπούλου Σοφία, *Αποτελεσματικές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και διδακτικές στρατηγικές για τα παιδιά στο φάσμα του αυτισμού*, στο: *Ειδική Αγωγή Από την έρευνα στη διδακτική πράξη*, Αθήνα, πεδίο, 2011, 299.

Μαυροπούλου Σοφία και συνεργάτες, *Μελέτη Εκπαιδευτικών Αναγκών των Παιδιών με Αυτισμό*, στο: *Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για Μαθητές με Αυτισμό*, Αθήνα, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Τμήμα Ειδικής Αγωγής, 2003, 223.

Ministry of Education British Columbia, *Teaching Students With Autism A Resource Guide For Schools*. Canada: Ministry of Education British Columbia, 2000, 136.

Παπαδοπούλου, Θ. Μαρία, *Παίζοντας τέχνη με παιδιά. Το πρόγραμμα της Έλλης Τρίμη για παιδιά Προσχολικής και Σχολικής ηλικίας*, Θεσσαλονίκη, Αδερφοί Κυριακίδη, 2004, 309.

Reavis Lauren Jane, *Art Teacher Preparation for Teaching in an Inclusive Classroom: A Content Analysis of Pre-Service Programs and a Proposed Curriculum*, Georgia State University, 2009, 75.

Συνοδινού Κλαίρη, *Ο παιδικός αυτισμός. Θεραπευτική προσέγγιση*, Αθήνα, Καστανιώτη, 1999, 256.

Τσακπίνη Καλλιόπη, *Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών των Εικαστικών*, στο: *Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για Μαθητές με Αυτισμό*, Αθήνα, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Τμήμα Ειδικής Αγωγής, 2003, 397.

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών Εικαστικών*, στο: *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕ.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Εργαστηρίων Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης & Κατάρτισης (Ε.Ε.Ε.Κ.)*, Αθήνα, 2004, 365.

ΤΕΛΟΣ ΣΥΝΕΔΡΙΑΣ ΙΙΙ